EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMUN

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

AÑO 40 BUENOS AIRES, ABRIL 30 DE 1922 N.º 592

Las ideas de Guyau sobre la educación

I

Pocos filósofos en Francia han hablado de la educación con más calor y más efusión cordial que J. M. Guyau; ninguno ha creído más en ella, ni tenía más razón para creer. Guyau mismo es un notable producto, por no decir la obra maestra de la educación doméstica o privada. Hijo intelectual del filósofo Alfred Fouillée, heredero de su cultura, impregnado de sus ideas, penetrado de su espíritu, se distingue de su maestro menos por el fondo que por el detalle de las doctrinas y el acento que pone en ellas.

Como Fouillée, se dedica a engrandecer la educación, de la misma manera que otros a restringirla y a limitar su objeto. Le atribuye un poder casi sin límites y la señala como fin de doble perfeccionamiento del individuo y de la especie. La educación tiende, o debe tender, a dar a cada vida humana su máximo valor, a realizar el acuerdo "de la vida individual más intensiva con la vida social más extensiva". Su ideal es la expansión de la vida. Pero la vida más plena es al mismo tiempo la más armoniosa, la que desarrolla en el individuo: 1.°, "todas las aptitudes propias de la especie humana y útiles a la especie; 2.°, más particularmente las aptitudes que parecen serle especiales", sin que éstas perjudiquen a aquéllas, sin que el individuo se aparte del tipo normal, sin llegar a ser nunca un ser excepcional, un monstruo. Para Guyau es preciso tener fe en la vida: su máximum es un óptimum; hay en ella un principio de generosidad; tiende a sobrepujarse sin cesar; no hay más que seguirla en su carrera hasta el final; el más alto perfeccionamiento del individuo conduce a más alto perfeccionamiento de la raza. Es, pues, en la vida donde hay que inspirarse; es preciso aspirar a su forma más alta, al ejercicio de todas sus virtualidades o potencias. Hay aquí todo un programa de educación.

En lugar de partir del objeto o de los fines de la educación, que no es posible prejuzgar, hay que partir de su poder, de sus recursos, de sus medios de acción. Porque "el poder engendra el deber"; tener conciencia de lo que se puede es darse cuenta de lo que se debe; el deber es "una superabundancia de vida que desea ejercitarse"; se está obligado a hacer todo aquello de que se siente uno capaz. El educador, pues, para cumplir bien su cometido, debe primero conocer su poder.

Este poder va nada menos que a modificar la naturaleza, que a "crear instintos artificiales capaces de contrarrestar las tendencias preexistentes". No está limitado, puesto en jaque por la herencia.

Esta misma no es más que una educación fijada. Lo que se llama la naturaleza es ya una creación. Es preciso remontarse al origen de los instintos; aprendiendo cómo se forma, veremos cómo la educación se consagra, todavía ahora, a la primera época, y volveremos a encontrar el tipo primitivo y eterno. Este tipo es la "sugestión". El instinto es una sugestión hereditaria; la sugestión es el instinto en estado naciente.

No veamos en la sugestión un fenómeno excepcional, morboso. Se ejerce en todas partes, en el orden moral, social; tiene una extensión universal. Pero, en estado normal, no estamos "bajo el influjo de un *magnetizador determinado*"; sus efectos no son disfrazados por su mismo entrecruzamiento; pero librarse de una sugestión por otra contraria es siempre sufrir la sugestión. También es sufrirla someterse al ejemplo, a la autoridad, al ascendiente de un jefe, a los juegos de mano de un charlatán, a la magia de la palabra, dejarse impresionar por el tono, el acento, etc. Todo influjo social, toda acción de unos hombres sobre otros reviste más o menos la forma de la sugestión. Todos somos en algún grado magnetizadores o magnetizados, de grado o por fuerza, a sabiendas o no.

Pero los niños son particularmente propicios a recibir todas las sugestiones, a persuadirse de que son lo que se les dice y lo que se quiere que sean. Esta es una debilidad de la que no hay que abusar en contra suya, o más bien que nos obliga a usar en este respecto de miramientos, para evitar el herir su imaginación. Pero es también lo que les hace educables, lo que nos da dominio sobre su espíritu, lo que nos permite dirigir sus pensamientos, sus sentimientos, su voluntad. El niño será aquello que le convenzamos que es. No le hagamos, pues, creer que es perezoso, malo, incapaz de hacer nada; démosle, por el contrario, confianza en sí mismo, librémosle de su natural timidez, acostumbrémosle "primero a *querer,* después a lograr lo que ha querido, a *poder*"; suprimamos la vieja idea del pecado, sobre todo del pecado original, de la fatal predisposición al mal; "el hombre ογιης es el verdadero αγιος (1)". En materia de educación "es preciso sugerir más bien que reprochar". No es que el reproche no sea al mismo tiempo una sugestión; pero es una sugestión al contrario, que va contra su fin. Imprime en el espíritu, como inevitable, la falta que trata de evitar. Dirigir reproches a un niño es "darle la *fórmula de sus instintos*" malos; "por esto mismo se les fortalece y se les empuja a convertirse en aptos; a veces aún se les crea. De aquí esta regla importante: tan útil es hacer conscientes de sí mismos los buenos instintos, como peligroso convertir en conscientes los malos cuando no lo son todavía".

Se puede sugerir todo al niño y hacerle adquirir por la sugestión todas las cualidades, buenas o malas. No hay más, pues, que usar bien de ella, emplearla exclusivamente en servicio de cualidades morales o simplemente ventajosas. Así se hará al niño inteligente sugiriéndole que lo es; se le animará, al menos, a usar de su inteligencia, a desenvolverla por la atención, el esfuerzo y el trabajo. Por esto es preciso presuponer siempre la bondad y la buena voluntad. Persuadamos al niño de que es bueno, para que llegue a serlo. Responderá a

---

(1) El hombre *sano* es el verdadero *santo*.

nuestra confianza si apelamos a sus sentimientos, a su buena voluntad. Sugerir es suscitar; hacer que surja; favorecer, ayudar el nacimiento natural y espontáneo de la joven planta humana, la cual no necesita más que ser guiada, alentada, sostenida. A esto se reduce la *acción positiva* de la educación.

Que se haga por la palabra o por el ejemplo, la sugestión es siempre, y no puede ser más, que un llamamiento a los impulsos instintivos del niño, a los buenos sentimientos de los que se supone que está en él el germen. Son las tendencias afortunadas de su naturaleza las que se trata de despertar; no de destruir ni violentar su voluntad, sino de dirigirla fortaleciéndola. Se le guiará por el afecto. El niño tiene una gran necesidad de simpatía, por lo cual está bajo nuestra dependencia. No le cuesta nigún esfuerzo si se siente alentado por una buena palabra, una sonrisa, un signo de afecto; adquirirá así todas las buenas costumbres que se le quieran imponer. Le basta estar y sentirse en simpatía con nosotros. Pero la simpatía es el principio de la sociabilidad y de la bondad. Ser bueno es tener conciencia de su solidaridad con los otros seres (1). Depositemos, pues, en el niño los gérmenes de la bondad, creando de él a nosotros ese contacto de simpatía y de afecto que no tendrá más que extenderse y generalizarse para convertirse en la moralidad verdadera o propiamente dicha. Amar al niño, hacerse amar, ganar su confianza, hacerse así dueño de su espíritu y dirigir su conducta, desenvolver sus buenas inclinaciones, inculcarle buenas costumbres, aquí está toda la educación, al menos en su primera forma y en la primera edad, y esta educación puede definirse como la *sugestión de los buenos instintos.*

II

Acabamos de ver cómo la *sugestión* crea *costumbres individuales* que, repitiéndose y perpetuándose en la raza, se convierten en *instintos hereditarios.*

Toda educación se reduce a la costumbre, y la costumbre es "el fundamento de la educabilidad". Meditar sobre la educación equivale a profundizar la noción de la costumbre. Quien dice costumbre dice "poder, es decir, aptitud pronta a despertarse y traducirse en actos"; en una palabra, "adaptación". Se puede uno colocar desde dos puntos de vista para considerar la costumbre: el de su origen o de sus causas, el de su poder y de sus efectos. El segundo punto de vista es el más interesante y el más fecundo para el educador; será también el de Guyau. "El poder", creado por la costumbre, "es un residuo dejado por las acciones y reacciones pasadas; es la acción capitalizada y viviente". La costumbre es examinada aquí únicamente en sus

---

(1) La palabra *solidaridad* parece una gran palabra para designar la *bondad,* tal como es accesible al espíritu del niño. Pero hay una solidaridad instintiva que el niño puede sentir. Para él, la *insociabilidad* se traduce por el enfado y el *mal humor.* Acostumbrar al niño a no enfadarse, es decir, a no querer disgustar a quien disgusta, a no tener ninguna reserva, es hacerle *sociable* y bueno. Por observaciones de este género, Guyau muestra que es un psicólogo penetrante de la infancia y sabe ver el alcance de lo que estaría tentado a llamar sus *ligeròs* defectos, ligeros, en efecto, sin duda, en sí mismos, pero graves por sus consecuencias.

efectos felices, como un provecho. No es siempre y necesariamente tal; puede ser también una cadena, un yugo; entonces es una *pérdida*, una disminución del yo. En otros términos, la costumbre tan pronto nos ata al pasado y es un resbalamiento hacia la *rutina*, como nos abre el porvenir y es una condición del *progreso*. En el primer caso es "la adaptación de un ser pasivo a un medio siempre el mismo, y se hace de una vez para todas"; en el segundo es "la adaptación de un ser activo a un medio variable, y se prosigue sin acabarse jamás". Sólo la segunda es la verdadera educación. "Modifica el ser, acomodándole no sólo al *presente* brutal, sino a simples *posibles*. Es una especie de previsión inconsciente, fundada en la analogía del porvenir con el pasado"; es una "adaptación *extensa*, por decirlo así, e infinitamente flexible, que permite una multitud de readaptaciones de detalle, de correcciones de todas clases".

Esta distinción es capital. Por no haberla hecho Rousseau veía en la costumbre solamente un peligro, y ha sostenido la paradoja de que la educación, en lugar de crear costumbres, debe librarnos de ellas. Rousseau quiere evitar, sin duda, atentar a la libertad del querer, imprimiéndola una dirección; pero por lo mismo priva a la voluntad del suplemento de fuerza que adquiere ejercitándose, y en particular de ese arranque, de ese impulso hacia adelante que le da la fuerza adquirida o la costumbre. Contrayendo costumbres es como el ser adquiere conciencia de su poder. La costumbre es "una fuerza que tiene una cierta dirección dada de antemano; es, pues, el centro de un sistema de acciones y de sensaciones, y le basta tener conciencia de sí para convertirse en un sentimiento activo y determinante; es un *sentimiento-fuerza*".

Por lo demás, es preciso fiarse aquí del instinto, que es más seguro que las teorías. El niño no se engaña: la costumbre es para él un sostén, un apoyo; lejos de repugnarle seguir la vía trazada por sus actos anteriores, se lanza a ella con seguridad, confiadamente.

No tiene "una inteligencia bastante flexible para deshacer y rehacer constantemente los nudos o asociaciones que establece entre sus ideas. Todos los actos de la vida, los más insignificantes, como los más importantes, están clasificados en su cabecita, definidos rigurosamente con arreglo a una fórmula única, y representados según el tipo del primer acto de este género que ha visto realizar, sin que distinga claramente la *razón* de un acto y su *forma*". El niño tiene una fidelidad conmovedora y casi religiosa a las costumbres que ha adquirido: dispondrá siempre sus juguetes en el mismo orden, contará y querrá que se le cuente una historia siempre en los mismos términos, sin cambiar nada de la trama ni del detalle de los acontecimientos. Sus costumbres, como las del hombre primitivo, revisten la forma del rito: les concede un carácter sagrado. Este tradicionalismo, este respeto supersticioso de las "*formas*" no es, sin embargo, misticismo o fetichismo. No tiene un origen misterioso, lejano. Se deriva de las leyes de la vida, y encuentra en ellas una explicación sencilla, natural, positiva. La vida es "adaptación, poder de acostumbrarse". La costumbre es en su origen, y bajo su primera forma, un acto apropiado y retenido como tal, aquel que *convenía* realizar y que *conviene repetir*. Su valor probado en el pasado le hace ser una garantía para el porvenir. Hay, pues, razones para fiarse de ella. Tiene, además, un valor por sí misma; introduce en la vida la regularidad,

el orden. "Tiene una virtud canónica y educadora: es la regla primordial de la vida. Lo *conveniente* es en gran parte lo *habitual*. Toda costumbre tiende a convertirse en una fórmula de acción y de educación personal, una ley inmamente, *lex insita*".

Guyau extrae así lo que podría llamarse la poesía de la costumbre; la concibe bajo su forma *ideal, normal*: en lo que no es más que una ley de la naturaleza y de la vida se dedica a buscar y le agrada descubrir una base para la moralidad venidera; interpreta el instinto según las leyes de la razón, y en las primeras y más humildes costumbres ve ya aparecer como un bosquejo de la educación más alta. Explica, por decirlo así, la costumbre por la educación y la educación por la costumbre, más generalmente, el inferior por el superior y el superior por el inferior. Y no hay aquí círculo vicioso, o si existe, no puede evitarse. Para comprender la evolución hay que considerar uno después de otro el punto de partida y el término, porque el uno explica el otro.

La idea dominante de la filosofía de Guyau es la de la vida, del *circulus vitae;* el niño explica al hombre y el hombre explica al niño; uno es el bosquejo; otro, la forma acabada. La educación es una evolución, el tránsito del niño al hombre; hay, pues, que reconocer uno en otro, el instinto en la razón y la razón en el instinto. En este sentido, la "vida" aclara todo: es la cuestión fundamental, a la que se reducen todas las demás; de ella hay que partir para remontarse a los principios, descubrir el método y vislumbrar las soluciones.

De la costumbre debe salir la voluntad. La costumbre es el *poder* que engendra la acción, y este poder, tomando conciencia de sí mismo, engendra el *deber,* que es la voluntad, ejerciéndose según la razón. "En la educación, la base es el desenvolvimiento de la voluntad, y por esto mismo la constitución del *sujeto* de la moralidad... Hay que almacenar la fuerza antes de saberla desplegar en la dirección conveniente. La génesis de la moralidad es ante todo la génesis del querer: la voluntad se mueve por sí misma concibiendo su propia potencia... Es lo que hace a la educación tan superior a la instrucción. La educación crea las fuerzas vivas, la instrucción no puede servir más que para dirigirlas".

Pero ¿cómo se verifica el tránsito de la costumbre a la voluntad, del instinto a la razón? Se hace por sí mismo y naturalmente. He aquí el milagro; pero para Guyau no es un milagro, es, por el contrario, la *norma,* la ley misma de la vida y de la evolución. La voluntad es un poder de contención, la fuerza de resistir a los motivos inferiores que condena y rechaza la razón; supone, pues, la deliberación, es decir, el examen y la apreciación de los motivos. Para ella se forma el yo; por ella se expresa. El yo es el equilibrio de los motivos o tendencias, equilibrio inestable, siempre puesto en cuestión, siempre roto y restablecido. La voluntad se hace libre por la manumisión del deseo, por su sumisión a la razón. La personalidad se constituye por el esfuerzo voluntario, se forma por una educación incesante.

Pero, en tanto que la costumbre sigue la ley del menor esfuerzo, "la voluntad moral es el poder de obrar según la línea de la mayor resistencia". ¿Cómo sustituye, pues, la voluntad a la costumbre? Es que la vida es arrastrada por un impulso progresivo y tiende a

excederse sin cesar; "no puede conservarse más que a condición de extenderse". Esta fuerza de expansión que hay en ella no es ciega, irracional; tiende a la moralidad. Se podría creer que el nietzscheísmo puede surgir de aquí; pero no. La fuerza bruta es debilidad. Lo violento, lejos de realizar el más grande desarrollo de su naturaleza, "ahoga la parte simpática e intelectual de su ser" y así se disminuye y se envilece. Tratando brutalmente a otro se embrutece uno mismo. La voluntad se desequilibra por el empleo de la violencia, pues se destruye, tiende a su propia desorganización. El verdadero principio de la acción es el *ideal*, y el ideal, realizándose, realiza la mayor potencia. Pero el ideal en la educación es el tipo humano *normal*, es decir, *social*. El ser antisocial es un monstruo en el orden humano. La sociabilidad se confunde con la moralidad. El sentimiento de la obligación moral se resuelve en el sentimiento profundo de la solidaridad, y "la solidaridad, consciente de las sensibilidades, tiende a establecer una solidaridad moral entre los hombres". Que se despierte, pues, en el niño la noción del *ideal* moral, social y humano, y en virtud de las leyes mismas de la "vida", del instinto de mayor expansión que hay en él, que es su instinto fundamental y primero, este ideal se realizará por sí mismo en él y llegará a ser su ley.

Al menos será así en el niño normalmente constituído. Porque hay que contar también en la educación con las enfermedades de la naturaleza, con las anomalías físicas y mentales. Hay aquí "una *moralidad negativa*", que es "aquella de muchas gentes cuyos impulsos no son bastante fuertes, ni en un sentido ni en otro, para poder llevarles muy lejos de la línea normal" — una *atonía moral*, que es "la reina de los caprichos"; una *locura moral*, que consiste en ceder a impulsos morbosos, por ejemplo: la cleptomanía, la dipsomanía, etc.; un *idiotismo moral*, que es como un estado por debajo de la moralidad; en fin, una *depravación moral* de los individuos o de los grupos sociales. — La educación debe tener por fin prevenir o curar estas enfermedades; es una terapéutica moral. He aquí uno de los fines que debe perseguir, hoy más que nunca. "La moralidad de la raza es el objeto capital de la educación. Todo lo demás no viene más que en segundo lugar. Lo que ha dado la fuerza y la vitalidad a las religiones es lo que han moralizado los pueblos, y cuanto más declina, más necesario es reemplazarla por todos los otros medios de realización".

¿Pero tiene poder la educación para formar y reformar las almas? Se pone en duda. Ribot, en particular, observa que la educación puede desenvolver bien las aptitudes, pero no crearlas, y humillando su papel para realzar así el de la herencia, dice: "El influjo de la educación *no es nunca absoluto y no tiene acción eficaz más que sobre las naturalezas medias*". Por tanto, sería nula sobre el *idiota* y sobre el *hombre de genio*.

Este aserto es extraño. ¡Que la educación no tenga poder sobre el idiota, pase todavía! ¿Pero sobre el hombre de genio? "¿Por qué, pregunta justamente Guyau, las cualidades naturales del genio le han de hacer inaccesible a la educación?"

Por el contrario, ellas le predisponen de una manera afortunada y le hacen particularmente apto para recibirla. Cuanto más natural-

mente inteligente más capaz se es de aprender y de hacerse *sabio* por educación. Cuanto más naturalmente generoso se es, más capaz se es de hacerse *heroico* por educación, etc. Pensamos, pues, que el genio realiza el *máximum* de herencia *fecunda* y de educabilidad fecunda" (1).

Además, Ribot no ha tenido en cuenta más que una parte de la educación, y precisamente la menor, la educación *intelectual*. No habla de la moralidad. Pero es en el orden moral donde la educación tiene más en que ejercitarse y también se muestra más eficaz. ¡Cuál no es su papel para *dirigir* los sentimientos por la instrucción y para *fortificarlos* por el ejemplo, la disciplina, las costumbres! La educación tiene por primer objeto "conservar y desenvolver la moralidad. En los niños hay que acumular la fuerza moral por las buenas costumbres. No siendo el deber más que la conciencia del poder superior, es preciso ante todo dar este poder o al menos la persuasión de este poder, que ella misma tiende a producir". Guyau vuelve siempre, pues, a la idea de que la educación tiene ante todo un carácter *moral* y que la *moralidad* reside en la costumbre, o al menos tiene la costumbre por forma primera y por base. ¿Cuál es entonces el papel de la conciencia? Es muy grande, más grande que el de la costumbre, si se quiere, pero viene después. "La conciencia moral no existe con todas sus partes en el alma del niño, pero se desenvuelve al paso que es llamada a obrar". La moralidad acabada, completa, es la *moralidad* consciente; pero la moralidad existe en forma de *costumbre*, antes de tener conciencia de sí misma en forma de *máxima*. "Si se quiere, pues, ejercer sobre los niños un influjo moral, es preciso dirigir sus *actos* antes de enseñarles *máximas;* es preciso, según Herbart, dejarles el cuidado de formular ellos mismos reglas de conducta conformes a las costumbres virtuosas que se les habrán inculcado desde el principio". No es de temer, en efecto, que "se olviden jamás de reducir a máximas sus prácticas"; es a lo que su espíritu está naturalmente inclinado y para lo que tiene una propensión muy fuerte. En tanto que si se empieza por las máximas puede ocurrir que se detengan aquí, porque "a los hombres no siempre les gusta practicar las máximas".

Guyau da ciertamente la parte que conviene — la más bella — a la razón, a la conciencia; pero quiere que tengan en el instinto sus raíces profundas, que sean la eflorescencia de la "vida"; las coloca en la cumbre, hace de ellas el término de la educación; pero retarda su advenimiento, para asegurar su reino y el poder soberano. Es intelectualista; su filosofía es la de las *ideas-fuerzas;* sabe cómo se forman las ideas y que deben venir a su hora; respeta las leyes de la evolución.

De aquí la importancia que concede a "la educación física", su crítica del internado, del recargo del trabajo, etc.

De aquí también sus puntos de vista sobre "la educación intelectual". Esta no debe ser exclusiva; no debe hacerse a costa del cuerpo, sin cuidado de la salud ni de la educación moral. "Ningún método es empleado desde la primera edad para la moralización; se instruye y se fía en la virtud oral de la instrucción, he aquí todo.

---

(1) Véase nuestro artículo "Las ideas de Ribot sobre la educación".

Pero esta virtud no es tan grande como se imagina, al menos para lo que es objeto del *saber* propiamente dicho".

Es preciso, en efecto, analizar la noción del *saber* y distinguir su objeto o su *materia*, su *forma* y la *manera de adquirirle.*

Empecemos por esta última. Es fácil dar al niño el amor al trabajo intelectual, si se sabe hacerlo.

"Si el ejercicio normal de las facultades es agradable en sí, el estudio, si está bien dirigido, debe ser interesante". Lo será por sí mismo, sin tener necesidad de trasformarse en *juego*, siendo un *trabajo*, es decir, un cultivo de la atención. Pero "la atención es más bien una cuestión de método que de potencia natural para la inteligencia". "Es el orden y la honradez del pensamiento. Se trata de no dejar que se rompa la trama de nuestras ideas, de hacer como el tejedor que vuelve a atar todo hilo roto". "La atención no es más que la perseverancia aplicada... Dirigida hacia un fin, produce el método". Si se sujeta a realizar un trabajo intelectual a horas fijas, se evitará la fatiga. Además, la atención no tendrá necesidad de ser prolongada, si es intensa. Se gana tiempo empleándolo bien. Lo importante es no dispersar, desperdiciar el esfuerzo.

La manera de aprender hace la cualidad del saber. Pero de todas las enseñanzas, la mejor es la enseñanza por la *acción;* es muy superior a la que se dirige a la *memoria* o aun a los *sentidos* (enseñanza por el *aspecto*). Saber es estar en estado de aplicar lo que se sabe. Aprender es comprender, no retener palabras; es asimilar, no amontonar conocimientos. "No son los conocimiento amontonados en el cerebro los que tienen gran valor, son los conocimientos convertidos en músculos del espíritu". El saber así entendido es una adquisición duradera, no un bagaje de conocimientos de que se llena el espíritu; pero que se apresura a olvidar.

En fin, el saber vale, no solamente por su cualidad propia, por su naturaleza o su forma, sino también por su objeto. Todos los conocimientos no son de igual valor: deben ser jerarquizados. La educación moral y estética se coloca antes que la educación intelectual o científica propiamente dicha. Se trata de "hacer entrar en el cerebro la mayor cantidad de ideas generosas y fecundas". No vamos a creer "que el conocimiento de los hechos y de las verdades de orden positivo pueda suplir al sentimiento en una buena educación". Nuestro primer objeto debe ser formar "corazones bien plantados"; la educación intelectual viene únicamente después; vendrá a darnos "cabezas *bien formadas* mejor que *bien cargadas*". Se guardará de poner en la misma línea "los conocimientos esenciales" y "los conocimientos de lujo"; huirá de "la erudición", entendida como un montón de conocimientos sin ligadura, disociados; cuidará de que el conocimiento enseñado no sea "difuso", sino "concentrado y coordinado". "Las grandes verdades de las ciencias, los grandes modelos en las letras y las artes — dice Ravaisson — pueden reducirse, para la educación, a un pequeño número, pero que sorprenderán mucho más".

La educación intelectual no será menos universal por no ser enciclopédica. Tendrá por fin "desenvolver el espíritu, no en un sentido, sino en todos; llevarle de una manera general a la altura de la ciencia contemporánea; *ponerle a flote,* en fin. Lo demás vendrá por sí mismo; toda dirección será buena para el espíritu así preparado". Guyau encuentra inoportuna la enseñanza utilitaria, estrechamente

profesional, porque "prejuzga demasiado las tendencias del niño. La enseñanza debe tener por fin despertar aptitudes, nunca responder a las aptitudes que se suponen. Sin esto es una mutilación que se puede sufrir toda la vida... "Toda especialización precoz es peligrosa". Un especialista es "un utopista: tiene la vista limitada por la pequeñez del horizonte que está acostumbrado a observar". La predilección de Guyau es para la educación elevada y desinteresada, lo que los alemanes llaman la *cultura* y que nosotros llamamos las *humanidades;* pero entiende por ellas las *humanidades clásicas* y las *humanidades científicas.* Son llamadas así porque tienen por objeto menos la adquisición de conocimientos que la formación del espíritu, porque son una *cultura,* un desenvolvimiento armonioso de las facultades por sí mismas. El valor educativo excepcional de las *humanidades clásicas* está en que la antigüedad greco-romana no es "novelesca"; los "modelos" que presenta a nuestra admiración son relativamente sencillos, fáciles de comprender; además, el estudio del latín (traducción, versos latinos, etc.) es "activo", da lugar a "ejercicios personales" que fortalecen y desenvuelven el espíritu. Las *humanidades científicas* deben tener el mismo carácter; procuran menos la adquisición de la ciencia que la del método, que la formación del espíritu científico. "Enseñemos pocas ciencias, pero enseñémoslas científicamente" por el método activo, "es decir, rehaciendo la ciencia y haciéndosela rehacer a los alumnos". Las *humanidades clásicas y científicas* deben tener por complemento la *enseñanza filosófica,* que da la unidad, que marca o acusa el espíritu y las tendencias.

No referiré las ideas particulares de Guyau sobre los tres órdenes de enseñanza primaria, secundaria y superior, y menos sobre la enseñanza femenina; no porque estas ideas sean desdeñables, sino porque han perdido interés al perder la novedad; han sido aceptadas por la mayoría y su éxito mismo dispensa de insistir en ellas.

El espíritu o la filosofía de Guyau es lo que, sobre todo, tenemos aquí en cuenta. Nada más característico, respecto a esto, que la posición que toma acerca del fin de la educación. Algunos han pensado que la "conciencia" no es más que un momento de la evolución, que aparece cuando el instinto nos abandona y desaparece, cuando se restablece, por decirlo así, en su forma normal, aunque su papel es siempre accesorio o epifenomenal, y en todo caso provisional. Así, al término de la evolución, el hombre sería, según Paulhan, un autómata "inconsciente, maravillosamente complicado y unificado". La conciencia marcaría la era de los tanteos, el automatismo, la de la adaptación acabada, definitiva. Guyau se alza contra semejante teoría: la evolución de hecho no está nunca acabada, y es inconcebible que lo esté; no tiene por término la adaptación perfecta que haría inútil la conciencia, sino al contrario, ésta, que juzga toda adaptación imperfecta y descubre sin cesar formas de adaptación nuevas y superiores. No hay término para el saber. Saber es estar atraído para aprender siempre más y para poder siempre más. La última palabra de la educación no es rutina, sino progreso. Tiene por fin formar espíritus flexibles, dóciles, no adaptados a tal forma de sociedad, sino susceptibles de adaptarse a formas de sociedad, a condiciones de vida siempre nuevas. Dicho de otra manera, tiene por fin formar hombres, no autómatas. Porque lo que singulariza al hombre es el carácter, la voluntad, el poder de obrar conforme a ideas.

La educación debe tender a asegurar el reino de las ideas, a crear *ideas-fuerzas;* no es un adiestramiento, una disciplina, sino un aviso y una formación de conciencias.

"¿Automatismo o conciencia?" Así se plantea la cuestión capital del objeto o del fin de la educación. Entre estos dos términos oscilan todas las teorías y todas las prácticas pedagógicas. Lo que caracteriza a la teoría de Guyau sobre educación es que parte de la idea de "vida", que aspira a una vida siempre más alta, es decir, más consciente, porque coloca como postulado, iba a decir como axioma, que la vida tiende por sí misma a una expansión de fuerza, no solamente física, sino psíquica, a una dilatación moral, tanto que la vida más intensa es también la más bella y la mejor. En otros términos, Guyau concibe el desenvolvimiento *normal* de la vida como conduciendo a la conciencia y a la moralidad. La educación, por consiguiente, debe dar crédito a la vida, debe contar con su desenvolvimiento normal, debe suponer toda alma naturalmente generosa y apelar a sus instintos profundos. Locke escribió el tratado de educación del *gentleman* en el sentido social; Guyau el del *gentleman* en el sentido moral del término, es decir, del alma naturalmente noble, elevada, abriéndose por sí misma a las ideas generosas y con la cual no hay más que seguir la evolución y favorecer el desarrollo. Si sus miras son estrechas, no son falsas: es de los casos privilegiados en que la educación no tiene, en efecto, otra tarea. Hay que lamentar que estos casos sean privilegiados, sin ser, sin embargo, excepcionales ni raros. Guyau se empeñaba en tenerlos en cuenta, y es preciso reconocer que merecían ser tomados en gran consideración. Ha podido pecar por exceso de optimismo o de idealismo en educación; pero la ilusión, si ésta lo es, es aquí más excusable que en otra parte y hace contrapeso felizmente a la ilusión contraria, mucho más frecuente, y, por otra parte, perjudicial.

M. L. DUGAS.

Higiene de la boca *

A LOS MAESTROS

La relación fisiológica que la vida establece entre nuestros órganos, pues cada uno contribuye con su función a completar o perfeccionar las funciones de los demás, tiene como consecuencia una relación patológica, y es esto tan notable en lo que respecta a la boca, que es ya verdad indiscutible que *nada afecta al organismo sin que repercuta en la boca, ni nada afecta a ésta sin que sufra el organismo,* expresión que constituye la síntesis de las segunda y tercera leyes de Lebedinsky.

Tal importancia tiene este conocimiento que a medida que pro-

(*) Trabajo presentado al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de la República Oriental del Uruguay, corporación que lo ha hecho distribuir entre el personal docente y alumnos de las escuelas normales.

gresa la patología se adjudica más valor al reconocimiento de la boca como elemento de diagnóstico de las enfermedades generales, y se considera que del atento examen de este órgano podría descubrirse mucho del porvenir patológico y fisiológico del individuo.

Se explica así el interés con que la medicina moderna concentra afanes hacia su estudio, y el celo con que médicos y dentistas recomiendan el cuidado de la boca como un factor importantísimo de salud y bienestar orgánicos.

Mucho se ha progresado en este sentido, y a medida que se eleva el coeficiente de cultura general, se va dando al punto la importancia que merece; pero, desgraciadamente, lo hecho es poco en proporción a lo necesario, pues es incalculable el número de sujetos que concurren a las clínicas con la boca en completo abandono, y hasta que hacen alarde de no practicar jamás higiene bucal.

Poco cuesta descubrir la causa de este mal, que no es otro que la ignorancia en que viven con respecto al rol que juega la boca en nuestro organismo. No conciben, por ejemplo, qué consecuencias traerá a sus pulmones la falta de higiene bucal; qué peligros constituyen para sus aparatos circulatorios, digestivo, etc., los raigones infectados, verdaderos *nidos de microbios;* qué desarreglos anatómicos, fisiológicos y psíquicos determinará la mala masticación, etc.

Divulgarlo, enseñarlo, pues, es hacer obra buena, y es la Escuela, campo tan fecundo para todo lo que queremos que se arraigue en la mentalidad del pueblo, el factor más eficiente en esta obra de mejoramiento social.

Y esta síntesis de higiene bucal, dedicada exclusivamente a los maestros, es mi modesta contribución a la empresa, que, tengo esperanzas, será muy pronto una preocupación de los que manejan la vida del estado.

NECESIDAD DE HIGIENIZAR LA BOCA

A) Para todo el que ha hojeado un texto de fisiología o higiene, no puede ser desconocida la aserción científica que denuncia a la boca como un excelente campo de cultivo microbiano, encontrando en ella los microorganismos tan propicio ambiente para su existencia, que los bacteriólogos han dado en llamarle el "paraíso de los microbios".

Y es que todo conspira en ella hacia este fin. Su anatomía, que ofrece condiciones especiales para la retención (vestíbulo, espacios interdentarios, irregularidades de las caras oclusales de los dientes, orificios glandulares, etc.) ; su fisiología, que la presenta constantemente húmeda y cálida; su condición de órgano integrante de la porción ingestiva del aparato digestivo, ejecutor de la función masticatoria, obligada por ésto a recibir todos los alimentos tal como vienen de fuera, la repercusión que sufre ante desequilibrios funcionales más o menos lejanos (alteración funcional de las glándulas salivares, etc.) ; la influencia que sobre su buen estado de higiene y de salud tienen dolencias como la tuberculosis, sífilis, difteria, fiebres eruptivas, afecciones pulmonares y del aparato digestivo, etc. ; la facilidad de ofrecer para los aerobios abundancia de oxígeno y eficaz protección contra este elemento a los anaerobios, y, en fin, la circunstancia de mantenerse en una semioscuridad tan favorable a la

vida microbiana, facilitada aún en sumo grado por la natural descamación epitelial y los residuos alimenticios.

Se explica así que la flora microbiana bucal sea de una riqueza extraordinaria, habiendo el doctor Raynal reconocido hasta 108 (ciento ocho) especies, de las cuales considera de permanencia constante unas 64 (entre ellas las 30 de Miller cuya acción combinada produce la caries dental), y comprobando que son huéspedes habituales de la boca mocroorganismos tan peligrosos como el bacilo de la tuberculosis (Koch), el de la difteria (Loeffer), del tifus (Ebert), el de la grippe, etcétera.

Todos estos elementos dejan en la boca sus productos de desasimilación: gases como el hidrógeno sulfurado, carburos de hidrógeno, y ácidos como el butírico, láctico (a los que se les atribuye el reblandecimiento del esmalte), valeriánico, fórmico, etc., capaces todos ellos de determinar trastornos patológicos, ya atacando las partes duras de los dientes, haciéndolos más vulnerables a la acción microbiana, ya irritando la mucosa provocando estados congestivos y sus naturales complicaciones.

Y ante este conocimiento, ya surge la necesidad de hacer higiene de la boca, para eliminar, destruyendo o barriendo de la cavidad oral, los microorganismos, descontando así numerosas probabilidades de diversas enfermedades, determinadas por éstos o sus productos.

B) Cierto es que el organismo dispone de defensas naturales, ejercidas en la boca *por la saliva,* con su acción mecánica y su poder quimiotáxico positivo, atribuyéndosele también una acción antiséptica (Sanarelli, Lermoyez), ya sea por el sulfocianuro de potasio, ya por su frecuente riqueza en leucocitos; por el *aparato linfo ganglionar bucal y parabucal, y los movimientos propios de la boca.*

Estos elementos ejercen una valiosísima resistencia a la acción microbiana, neutralizándola a menudo, estableciendo un equilibrio que Lebedinsky llamó *equilibrio biológico del medio bucal,* explicándose así cómo la permanencia en la boca de especies microbianas eminentemente patógenas, no ocasionan en el individuo que los lleva trastornos en relación a su virulencia.

Pero es necesario no olvidar que el radio de acción del aparato ganglionar, de los tres mencionados el principal por su eficaz y a menudo decisiva acción fagocitaria, no comprende sólo la boca, sino que es mucho más amplio, y si su fuerza defensiva está monopolizada por las exigencias de la boca, como sucede frecuentemente cuando no se observan prácticas de higiene bucal, es evidente que será en perjuicio de las otras regiones que están bajo la misma influencia defensiva, que se harán naturalmente más vulnerables.

Un ejemplo: la tuberculosis elige frecuentemente como puerta de entrada las amígdalas o la superficie nasofaríngea, que en estado normal del organismo, logran oponer al bacilo de Koch una resistencia feliz, pero distraído su poder defensivo por la lucha con los elementos microbianos bucales, no podrán ejercer toda la defensa de que son capaces, ofreciéndose más vulnerables a los bacilos que encuentran más probabilidades de éxito; es así, cómo con frecuencia, por septicidad bucal, llega a invadir la tuberculosis, meningitis epidémica, grippe, escarlatina, sarampión, etc.

Más aún: fatigado el sistema defensivo por la lucha constante con la septicidad oral, y solicitadas constantemente sus fuerzas en defensa de esta región, las dolencias de las regiones vecinas comprendidas bajo su radio de acción quedan libradas a la eficacia más o menos feliz de los recursos terapéuticos, que no serán secundados en toda su integridad y valor por la defensa orgánica, suficiente en muchos casos, y valiosísima siempre.

Ejemplo: las cosas en este estado, una inflamación de la superficie nasofaríngea, podría llegar (lo que sería más difícil si la boca estuviera en buenas condiciones de higiene), al estado crónico con los desastrosos resultados inevitables: pérdida de la permeabilidad de la mucosa atacada, lo que haría disminuir la cantidad de aire que pasa a los pulmones, determinando por lo tanto una disminución de la capacidad vital de estos órganos; el paciente se vé obligado a respirar por la boca, lo que acarrea toda una serie de consecuencias desgraciadas para el organismo, etc., etc.

Es necesario, pues, *hacer higiene de la boca, para ayudar y conservar al sistema de defensa en toda su integridad funcional, llevando al máximo su poder defensivo, y reduciendo al mínimo las probabilidades de éxito para los microorganismos.*

C) No molestada la permanencia de los microorganismos en la boca, los órganos de defensa, solicitados constantemente, acaban por fatigarse; y si los microbios logran romper en su favor el equilibrio biológico, se inicia la acción por las partes más vulnerables, lo que es contestado de inmediato por el organismo con una intensificación de la acción fagocitaria, lo que requiere una mayor afluencia de sangre, determinando un principio de congestión en la mucosa gingival, que pronto se muestra con ese color rojo característico de las mucosas inflamadas, tornándose dolorosas y sangrantes.

Si abandonado el organismo en estas circunstancias a sus solos recursos, puede conseguir nuevamente el equilibrio, o el estado inflamatorio se prolonga y hasta puede llegar al período crónico con las naturales consecuencias: encías hipertróficas, sangrantes, dolorosas, descolladas, sarro, mal aliento, dientes flojos, alvéolos supurantes, etc.

En este estado, si obedeciendo a una causa debilitante (enfriamiento, fatiga, depresión moral, anemia, etc.), el organismo cede; o si por alguna circunstancia, que muy a menudo es la septicidad bucal, los microorganismos adquieren mayor virulencia preponderando en la lucha, la invasión se produce, ya por la vía linfática, ya por la circulatoria, determinando los correspondientes estados anormales.

Pero además del peligro de infección, constante en las bocas descuidadas, por las vías linfática y sanguínea, existe el peligro no menos grave de infección por vía digestiva. En efecto, al masticar, necesariamente han de mezclarse a los alimentos, gran cantidad de microbios además de sus toxinas, y restos alimenticios en putrefacción, que al ingerirse con el bolo alimenticio pueden determinar afecciones del estómago y singularmente de los intestinos, ya por acción directa de los microorganismos, ya favoreciendo la putrefacción de sustancias digeridas incompletamente.

La septicidad bucal, nos expone en esa forma a diversas enfermedades de los sistemas nervioso y circulatorio, y especialmente del

aparato digestivo, resultando entonces evidente la *necesidad de hacer higiene de la boca, como medida preventiva de dolencias graves.*

D) Enuncia Lebedinsky en una de sus leyes: *"el equilibrio biológico del medio bucal está en relación con el equilibrio general de nuestra economía. Si la balanza del equilibrio general cae de un lado, el equilibrio bucal se resentirá de ello, y, esta ausencia de equilibrio se manifestará por diversas lesiones de la cavidad bucal y sus anexos"*, lo que vertido en otras palabras equivale a decir: *los estados patológicos generales repercuten en la boca con lesiones más o menos importantes.*

Desde luego, en las afecciones generales se comprende que todo organismo se resiente de debilidad más o menos notable, encontrándose debilitadas las defensas, y por lo tanto las de la boca, lo que además de presentar un terreno mal defendido a los microbios, exalta la virulencia de éstos, que pueden entonces romper en su favor el equilibrio biológico del medio bucal, produciendo las variadas lesiones que caracterizan sus actividades.

Es lo que acontece en el desarrollo de numerosas afecciones, ya infecciosas (sífilis, tuberculosis, tifus, fiebres eruptivas, difterias, etcétera), ya diatésicas (artritismo, escrófula), ya en los estados fisiológicos naturales (menstruación, preñez, crecimiento, etc.), ya en ciertas intoxicaciones (hidrargirismo, fosforismo, etc.), ya, en fin, en todas las alteraciones de la salud que de una u otra manera debiliten el organismo.

La saliva tan idónea en la lucha contra el polimicrobismo bucal, es alterada en el curso de numerosas dolencias hasta hacerse incapaz para cumplir su misión de defensa, sea perdiendo su poder quimiotáxico positivo, o su alcalinidad, o por llegar a la boca en cantidad exigua, como sucede en las fiebres, favoreciendo la vida microbiana y exaltando su virulencia.

Y terminando con esta parte del asunto, es indiscutible que la depresión orgánica, sea cual fuere la causa, repercute en la boca (como en todos los órganos, pues si están fisiológicamente subordinados lo estarán también patológicamente), alterando o favoreciendo la alteración de su estado de salud, debilitando sus tejidos y disminuyendo la resistencia de los tejidos dentarios. Merece especial mención la influencia que en el estado de salud de la boca en la mujer ejerce el estado gravídico, y que el vulgo expone en la conocida frase: "cada hijo cuesta un diente". Es que la mujer en este estado tiene sus dientes singularmente expuestos, como consecuencia de la desmineralización de su organismo exigida por la formación del nuevo ser, lo que determina un descenso en el coeficiente de resistencia en los dientes mantenidos por la riqueza en sales de calcio de sus tejidos duros.

Pero, y según afirma Miller, los estados patológicos no hacen más que preparar el terreno, y las lesiones (aún las de carácter específico, según Galippe), son obra del polimicrobismo bucal, resultando entonces evidente la necesidad de vigilar especialmente la boca durante las enfermedades, *y practicar higiene bucal como medida profiláctica ante la repercusión que las alteraciones del estado de salud general tienen en la boca.*

E) Dos exponentes tiene la septicidad bucal, que la delatan de

una manera singularmente llamativa: *el aliento fétido, y los dientes sarrosos.*

La fetidez del aliento, que en algunas personas llega a un grado verdaderamente temible, haciendo insoportable su conversación, es producido por la putrefacción de los restos alimenticios y residuos epiteliales retenidos en las cavidades de las caries y demás lugares de retención, y es constante y característico en los que tienen caries de 3er. grado avanzado, (pulpa y parte de los filetes dentarios putrefactos) y de 4.° (pulpa y filetes totalmente putrefactos), en las bocas muy sarrosas y en los piorreicos.

El sarro, *tártaro salival,* verdaderas colonias microbianas protegidas por depósitos calcáreos, se produce por precipitación de las sales de calcio de la saliva, siendo esta precipitación favorecida por el mal estado de salud, por la falta de actividad de los dientes, y *también por malas prácticas de higiene bucal y la falta de ésta.*

Verdadero foco de infección mantenido en la boca, no sólo dificulta la limpieza, sino que anula los resultados de ésta, manteniendo la boca en constante septicidad, favoreciendo las manifestaciones de caries, determinando inflamaciones gingivales, (encías hipertrofiadas y sangrantes), debilitando la implantación de los dientes (dientes flojos), y provocando finalmente la temible poliatritis expulsiva (piorrea), que tantas desdentadas hace.

Y recordando que con el uso de dentífricos adecuados (y de aquí la necesidad de que el dentista recete los dentífricos después del examen de la boca y del medio bucal), puede evitarse la producción del tártaro salival, surge la evidencia de que *es necesaria la higiene de la boca para evitar el mal aliento y malograr la precipitación de las sales calcáreas de la saliva.*

F) Además, una boca descuidada, que por el mal estado de sus dientes (caries, "surmenage" de un lado, por impotencia funcional del otro; pulpitis; periodonditis; dientes rotos, móviles, etc.), o de su mucosa (gingivitis, estomatitis, leucoplacia, etc.), o por lesiones más profundas (flemones, fístulas, piorrea, etc.), no está en condiciones de llenar su cometido en la medida que requiere la función digestiva, con el natural perjuicio del organismo, al punto que se considera indiscutible que todo individuo que tenga la boca en esas condiciones, *es más o menos dispéptico.*

La explicación es sencilla: en malas condiciones el aparato masticatorio, la masticación se efectúa con más dificultad, incompleta casi siempre, y el bolo alimenticio pasará a la faringe mal elaborado, recibiéndolo el estómago en condiciones que para digerirlo exigirá un trabajo más intenso que el normal. La falta de trituración del alimento no permite terminar la digestión bucal, desde que la saliva no tiene tiempo de hacer obrar sus diastasas con la eficacia necesaria, malográndose así una cantidad de azúcar, y las correspondientes calorías. La digestión estomacal, que tiene que ser ayudada por la bucal, no puede, mal hecha ésta, dar todo el provecho de que es capaz, y es así como en las bocas descuidadas retardan y hacen más difíciles las digestiones, obstaculizando y haciendo más pesado el trabajo del estómago, lo que necesariamente ha de reportarle fatiga acelerando su natural agotamiento.

Y la falta de higiene bucal, que imposibilitando la completa masticación entorpece la función digestiva, lo que ha de repercutir

en la anatomía del aparato, hará también sentir su influencia en la nutrición, pues es lógico que la mala disgestión malogre la asimilación, y, yendo aún más lejos, afectará al individuo en su misma entidad moral, pues conocida es la influencia de las malas digestiones sobre el carácter. Y a poco que se ahonde en este terreno, se llega a descubrir una cantidad insospechada de consecuencias, todas contrarias al organismo, que no sólo afectarán al paciente con perturbaciones fisiológicas, sino que, por ley de subordinación, también anatómicas y psíquicas, que, al afectar al individuo, afectarán a la colectividad (1).

Se deduce entonces la necesidad de practicar higiene bucal para conseguir de la función digestiva el máximo de beneficio, asegurando las otras funciones que le están subordinadas.

G) Pero de todas las enfermedades que la septicidad bucal acarrea al organismo, es indudable que merece especial mención, puesto que de ella depende en muchos casos que las otras se produzcan, y por sus consecuencias, la llamada *caries dental.*

La importancia que la Medicina moderna asigna a las caries es tanta que en Alemania y Estados Unidos de Norte América, se le considera como una plaga social, como la sífilis, la tuberculosis y el alcoholismo, preocupándose ya sus instituciones de combatirla de acuerdo con este criterio, siendo de desear que este concepto se haga universal y que los gobiernos se preocupen con la atención debida de este problema fundamental para la salud del pueblo.

Los peligros de una boca con dientes afectados de caries son innumerables; baste decir que todo el organismo está constantemente amenazado.

La caries, desde luego, ofrece en su cavidad un cómodo albergue a los microbios, cuya existencia está perfectamente asegurada por los restos alimenticios y de la descamación epitelial, retenidos y protegidos eficazmente, ofreciendo así un propicio campo de acción; pero, y lo que es aún más grave, en las llamadas caries de tercero y cuarto grado, en que la perforación de los tejidos duros pone a la pulpa dentaria o a los tejidos más internos en comunicación con el medio bucal, ofrecen una puerta de entrada más defendida, y siempre abierta a las infecciones.

Y así la caries, que ya proporciona al paciente las molestias características de esta dolencia (dolor, insomnio, mal aliento, impotencia para la masticación, neuralgia, debilitamiento, decaimiento moral, etcétera), no tardará en traerle las consecuencias de las complicaciones que son frecuentes (gingivitis, estomatitis, fluxión, flemones, fístulas, piorrea, necrosis del maxilar, tic doloroso de la cara, quistes radiculares, adenitis, trismus, dolencias del oído, de la vista, de la piel, etc.), favoreciendo la acción de los microorganismos bucales, y facilitando la invasión de peligrosas enfermedades, *singularmente la tuberculosis.*

Ahora bien, de que la falta de higiene bucal trae como consecuencia manifestaciones de caries, ya no es posible dudar, desde que a pesar de las diversas incógnitas que preocupan aún a los investi-

---

(1) Merece recordarse a este respecto la opinión del anatomista que atribuía a una dispepsia de Napoleón, como consecuencia de una mala dentadura, la causa de la guerra franco-prusiana.

gadores, y que éstos lleguen a distintas conclusiones siguiendo las teorías diversas que atribuyen a distintas causas un papel preponderante en la patogenia de las caries, es unánime y se considera indiscutible el concepto de que es principalísimo el rol microbiano, es decir, que *sin bacterias no hay caries*, de donde se deduce que la higiene de la boca la evitaría casi siempre.

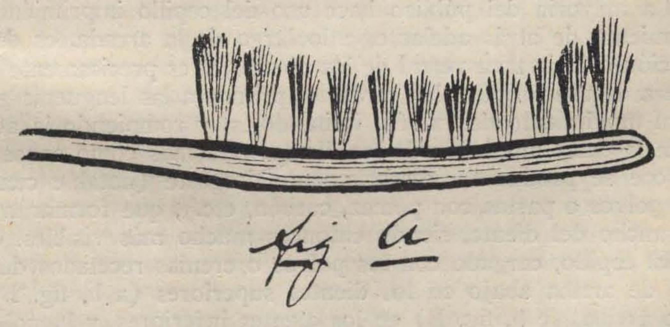
La higiene de la boca es necesaria, pues, para evitar la caries, evitando así las molestias que ésta ha de producir, las complicaciones que le hacen cortejo y malogrando la invasión siempre en acecho, de la tuberculosis y otras dolencias graves.

CÓMO DEBE HACERSE LA HIGIENE DE LA BOCA

Desde luego, debe ponerse la boca en condiciones, eliminando todos los factores de septicidad: se curarán, pues, las caries; se efectuará la avulsión de los dientes incurables; se eliminará el sarro, y se tratará de corregir las anomalías dentarias.

Eliminando estos factores negativos, será fácil y agradable conseguir asepsia oral, mediante los elementos de que actualmente se dispone: el cepillo para dientes, los hilos y los dentífricos (cremas, elixires y polvos), a los que es necesario dedicar unas palabras, dada lo mal conocidas que son las condiciones que deben reunir.

Empecemos por el cepillo para dientes: en el comercio se expenden variadísimos tipos, siendo por desgracia los más usados los más malos, como son los fabricados con cerdas iguales, cortadas transversalmente y presentando en conjunto sus extremos libres, una superficie plana, tipo impropio y que debe desecharse. Igualmente deben rechazarse los cepillos de goma, perjudiciales para las encías, e incapaces de ejercer una fricción enérgica.



El cepillo para dientes debe ser de cerdas de una dureza mediana, más bien duras, pues las cerdas suaves no ejercen sobre la encía la fricción necesaria, ni arrastran los detritus de los espacios interdentarios. Estas cerdas deben estar colocadas en grupos bien aislados, para favorecer su higienización, y cortadas en ángulo, para que puedan penetrar en los espacios interdentarios, (fig. A), y dispuestas en tal forma que la parte activa presente en conjunto una superficie curva, de fácil adaptación a la arcada dentaria.

Los hilos deben ser de seda, siendo excelentes los que con este fin se expenden en las casas dentales.

En cuanto a los dentífricos deben ser recomendados por el dentista, y el consumidor debe desconfiar de los polvos, pastas y elixi-

res que se expenden en el comercio, aceptados por los profanos que se sugestionan muchas veces por éxitos aparentes, éxitos en que está precisamente su mala condición, pues es conseguido con substancias, singularmente ácidas, que obrando químicamente sobre el esmalte, lo atacan haciéndolo más vulnerable, o mediante cuerpos duros (pómez, lirio porfirizado, carbón, etc.), o insolubles (quina), que desgastan el esmalte haciéndole estrías y aún lo eliminan (dientes amarillos), y depositándose bajo el reborde gingival, pueden, obrando como cuerpos extraños, determinar inflamaciones de la mucosa.

Conocidos los elementos con que actualmente se hace higiene oral, debe interesar la manera de usarlos, pues, para que rindan los beneficios, es necesario saber utilizarlos y cuándo se han de utilizar.

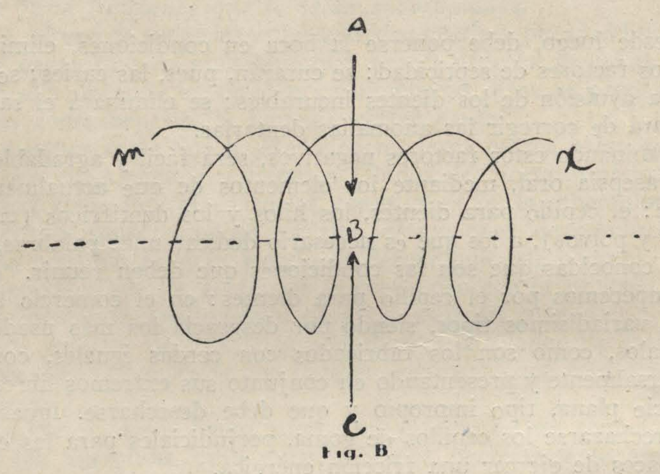


Fig. B

La mayoría del público hace uso del cepillo imprimiéndole un movimiento de atrás adelante, a lo largo de la arcada, es decir, en dirección del eje transversal de los dientes, y es precisamente la peor manera de usarlo, pues las cerdas imprimen a las lenguetas gingivales un movimiento de vaivén, irritándolas, y rompiendo la adherencia de la encía alrededor de los dientes. Además como consecuencia del roce se producirá necesariamente desgaste (notable cuando se usan polvos o pastas con pómez, carbón, etc.), que formarán estrías a lo ancho del diente, siendo entonces mucho más visibles.

El cepillo, cargado con los polvos o cremas recetados debe frotarse de arriba abajo en los dientes superiores (a b, fig. B) y de abajo arriba, (c b, fig. B) en los dientes inferiores, y luego juntando los dientes por sus bordes cortantes, se frota, toda la arcada, imprimiendo al cepillo un movimiento giratorio (m x, fig. B).

Una vez limpias las caras vestibulares de los dientes se procede a la limpieza de las caras linguales, para lo cual se aprovechan los primeros manojos del cepillo y luego a las caras oclusales o masticantes, que se friccionarán de adelante atrás y viceversa.

El friccionamiento se hará extensivo a las encías, pero como esto resulta muchas veces molesto, se puede efectuar un masaje digital, friccionando convenientemente con el dedo desnudo, lo que activará la circulación de la sangre alrededor de los cuellos, vigorizando la encía y estimulando las defensas.

Terminada esta operación se enjuagará la boca abundantemente con agua, a la que se adicionará el elixir indicado por el dentista.

La limpieza con el cepillo debe hacerse después de cada comida (infinitamente mejor que por la mañana, como hacen tantos), y ayudada por el uso de los hilos, deslizándolos entre los dientes para desembarazar de restos alimenticios las caras proximales, hilos que sustituyen con ventaja a los mondadientes, casi siempre antihigiénicos y siempre peligrosos.

Estas prácticas higiénicas deben ser completadas con enjuagues abundantes al levantarse por la mañana, con agua tibia aromatizada con un elixir de una alcalinidad capaz de neutralizar los ácidos que se hubieran formado en el medio bucal durante la noche, creyendo recomendable una solución de perborato de soda, que al descomponerse en la saliva desprende oxígeno, poderoso antiséptico, y se transforma en borato de soda que da al medio la alcalinidad necesaria y tiene además una acción astringente, lo que favorece la adhesión de la encía a los dientes.

Estos lavajes se repiten al acostarse.

Pero a pesar de estos cuidados, y como consecuencia de la precipitación de las sales de la saliva podrían formarse en los dientes depósitos de sarro, que es necesario hacer desaparecer, lo que debe efectuar el dentista, y como la formación de estos depósitos se produce a veces muy lentamente, sin que el sujeto se dé cuenta, es conveniente que se haga, por lo menos cada seis meses, un examen de la boca.

De suerte que la higiene de la boca, puesta en condiciones, requiere:

1.° Al levantarse: gargarismos con agua tibia alcalina.

2.° Después de cada comida: fricción con el cepillo y dentífricos prescriptos por el dentista y masaje digital.

3.° Al acostarse: gargarismos con agua tibia alcalina.

4.° Cada seis meses: examen de la boca.

Demás está decir que el cepillo y demás útiles de higienización bucal deben ser rigurosamente individuales, pues de otro modo se convertirían en agentes de infección.

Para evitar esto, debe cuidarse también de su asepsia, conservándolo después de su uso en una solución antiséptica previo lavado en agua clara para eliminar los detritus bucales que hubiera traído, siendo muy práctico mantenerlo en un recipiente con este fin exclusivo, conteniendo una solución de formol, timol, cloruro de sodio, u otro antiséptico parecido.

Las mismas precauciones habrá que tomar con los aparatos protésicos, que puedan retirarse de la boca, los que deben ser retirados al acostarse y depositados en un recipiente dedicado a este fin, conteniendo una solución alcalina y antiséptica, a fin de neutralizar la acción ácida de los depósitos que pudieran formarse. Antes de colocar nuevamente el aparato debe sometérsele a un cepillado riguroso, lo mismo que después de cada comida.

Si el aparato fuera metálico podrá hervirse, pero nunca se hará esto con los de caucho, pues corren el peligro de deformarse.

SERVANDO LATORRE F.

La leche *

El gran alimento humano

La vaca lechera es, entre todos los animales domésticos, el productor más económico de alimento humano; la leche es una parte indispensable en la alimentación. Es lógico, pues, esperar que a medida que se vaya apreciando más el valor y utilidad imprescindible de la vaca lechera, se le prestarán mayores cuidados para asegurar los mejores rendimientos, con lo que aumentará sin duda el número y mejorará la calidad del ganado lechero.

Su producto será cada vez más estimado, a medida que se vaya reconociendo mejor su valor como agente promotor de desarrollo del organismo humano y su relativa economía y eficacia comparadas con las de los demás alimentos. Para los niños es un alimento indispensable, y es además un alimento típico en la nutrición de los adultos, por cuyo motivo la demanda de artículos de lechería va siendo una de las más insistentes, universales y perentorias.

Aún hay personas que creen que la leche es cara; a ellas, basta recordarles solamente que un litro de leche equivale, en valor alimenticio, aproximadamente a un cuarto de kilo de carne, o a seis huevos. Sin embargo, no pueden hacerse comparaciones absolutas con los datos científicos de que actualmente se dispone, pero, admitiendo el gran valor nutritivo de la carne y huevos, y viendo el lugar que la leche ocupa en comparación con estos productos, se llegan a reconocer muy fácilmente las cualidades nutritivas y la economía relativa de la leche como alimento.

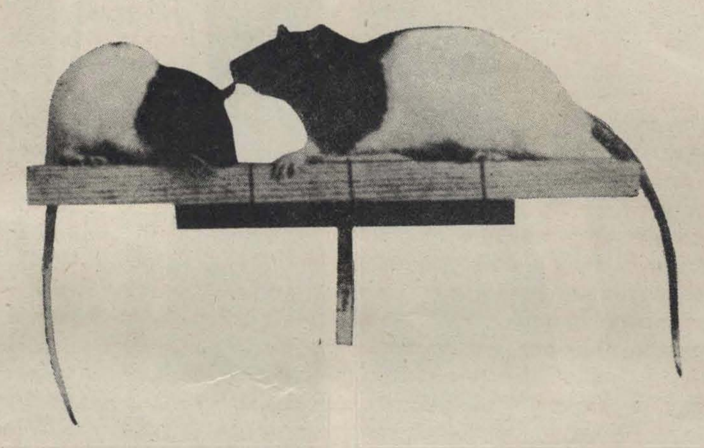
Se ha encontrado recientemente que en la grasa de la leche hay ciertas substancias que producen crecimiento en los animales y en el hombre, substancias que no se encuentran en cantidades apreciables en las grasas vegetales. Este descubrimiento, que explica la imposibilidad de substituir las grasas animales, y particularmente la de la leche, por grasas vegetales, en la alimentación humana, coloca a la industria lechera sobre una base muy firme. Es de todo punto importante que el público conozca perfectamente estas verdades.

El Dr. McCollum, de Johns Hopkins University, Baltimore, E.

(*) La Embajada Argentina en Wáshington, nos ha enviado este artículo, acompañado de las siguientes líneas: "Esta traducción ha sido autorizada por el National Dairy Council de Chicago, para la Embajada Argentina. La reproducción de este trabajo puede hacerse en la República Argentina por quienes lo encuentren interesante como contribución a la salud pública, especialmente de los niños, así como un estímulo a la industria lechera".

U. de A., a quien puede atribuirse el descubrimiento de este hecho científico, ha prestado a la humanidad un gran servicio. Los últimos acontecimientos ocurridos en el Sur de los Estados Unidos demuestran, de una manera trágica (1), que no hay ninguna substancia que pueda substituir a la grasa de la leche en la alimentación.

Las siguientes ilustraciones, suministradas por la Universidad de Wisconsin, y tomadas de su boletín N.° 291, muestran el valor de la materia grasa de la leche como promotor de crecimiento en los organismos humanos, por analogía con lo que acontece en los organismos animales:



Efecto de la falta de vitamina soluble en grasa sobre la nutrición. Dos ratas de la misma edad y sexo. La rata de la izquierda recibió como fuente de vitamina soluble en grasa, 5 por ciento de la ración de la llamada manteca artificial, en tanto que a la rata de la derecha se le dió, como fuente de esta vitamina, 5 por ciento de la ración en forma de manteca de leche de vaca. Nótese el pequeño tamaño (109 gramos) y los ojos irritados de la rata izquierda, comparados con las condiciones de vigor, ojos brillantes, y mayor tamaño (262 gramos) de la rata de la derecha.

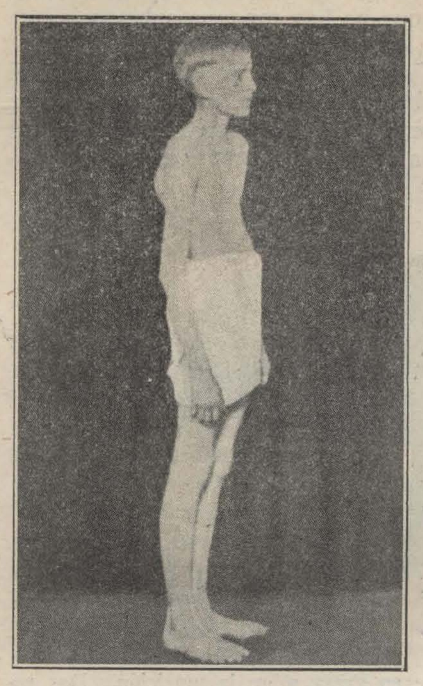
El estado actual de la ciencia revela ahora el hecho de que la leche no solamente contiene un promedio de 3.5 por ciento de grasa, 4 1|2 por ciento de azúcar, 4 por ciento de proteína, y casi 1 o|o de materia mineral, sino que también contiene aquellas substancias promotoras de crecimiento animal, que se han llamado vitaminas, de las cuales se han distinguido tres clases: A, soluble en grasa, B y C, solubles en agua, y todas las cuales son necesarias para el crecimiento del niño y para la salud del adulto. Las investigaciones recientes también demuestran que la proteína contenida en la leche se encuentra en condiciones ideales para la alimentación. La leche contiene todos los llamados amino-ácidos de proteína, que son de excelente calidad como materia alimenticia. Igualmente la materia mineral y el azúcar se encuentran en la forma más asimilable posible.

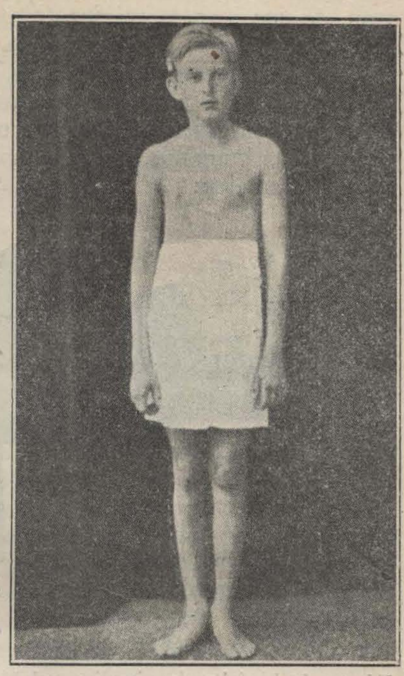
Las siguientes ilustraciones muestran el efecto de la leche como alimento promotor de crecimiento y salud entre los niños:

---

(1) Esto se refiere a una epidemia de pelagra que muchos atribuyen a falta de nutrición.

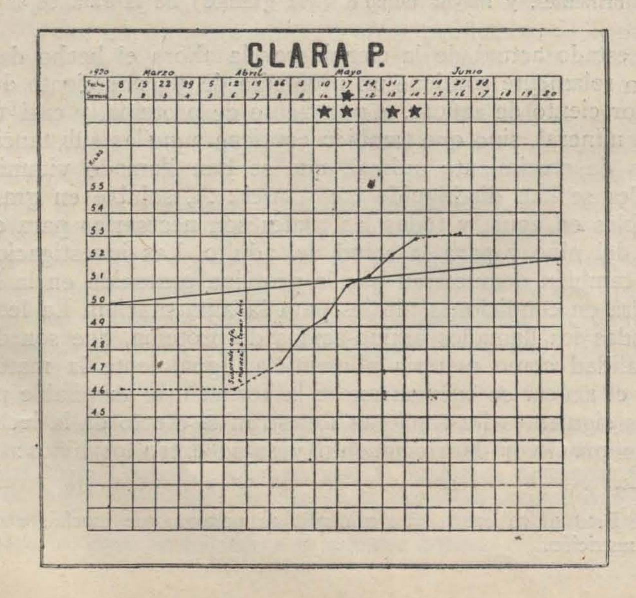
Este chico solicitó un certificado de las autoridades correspondientes del consejo de educación provincial para poder trabajar, pues





Efecto producido por la leche tomada durante doce semanas. Aumento de peso: seis kilos

la ley lo exige; se le negó el certificado debido a su mala condición física; pesaba 12 kilos menos del peso normal cuando empezó a be-



ber leche. Doce semanas después ganó exactamente seis kilos, obteniendo entonces su certificado. Ahora es un chico de buena constitución física — un futuro ciudadano salvado a la nación.

El cuadro siguiente corresponde a una niña que pesaba 5 kilos menos del peso normal. Bebía café en vez de leche, pues ignoraba sus efectos. Se inscribió luego en una clase de nutrición, y siguió con regularidad todos los hábitos de salud, excepto que continuó bebiendo café en vez de leche durante cinco semanas más, en las cuales no ganó nada de peso.

Luego dejó de beber café y tomó leche, aumentando en peso desde entonces como lo indica el cuadro.

Este es solamente uno de los millares de casos semejantes que se han observado. El té y el café no deben entrar en la alimentación de los niños. Otro caso interesante es el de dos niñas gemelas. Una bebe leche con regularidad, y la otra no; en otros sentidos, sus costumbres son las mismas. Pesaban lo mismo al nacer. Ahora hay una diferencia de cuatro kilos en su peso.



La leche no solamente es un alimento ideal para los niños, sino también para los adultos. Un empleo más abundante de este líquido significa: 1.° mejor salud, 2.° mayor eficiencia, 3 ° economía de dinero.

Numerosas fábricas, oficinas y otras instituciones, empiezan a repartir leche diariamente entre sus empleados. El escritorio de una gran fábrica de Chicago, por ejemplo, reconoció el valor de la leche, y ahora la sirve diariamente con regularidad a los empleados de sus oficinas, con una galleta.

Su vice-presidente dice que la compañía reconoce completamente la utilidad de la leche como promotor de eficacia entre los empleados, y que el rendimiento en el trabajo de la tarde, que es cuando se reparte la leche, ha aumentado aproximadamente en un 25 por ciento.

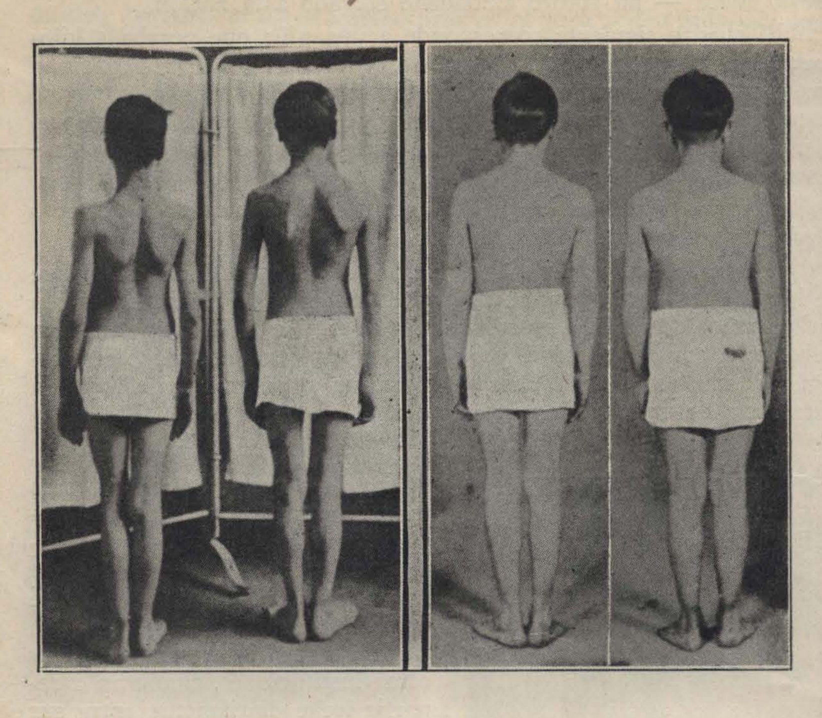
He aquí otro caso:

Estos chicos tenían un peso muy inferior al normal cuando se les mandó al campo en el verano, donde se sometieron a hábitos higiénicos y se empleó un litro de leche diariamente para cada chico.

Las ilustraciones relatan por sí solas el resto de la historia.

Una investigación hecha por el Dr. Everett C. Beach, inspector del Departamento de Educación Física, en colaboración con la Asociación Lechera de California, entre los 55.000 chicos de 150 escuelas en Los Angeles, California, demostró claramente que los niños

que beben más leche completan el ciclo escolar en un período de dos años menos que los niños que no la beben.



El Dr. Beach también encontró que los niños que consumían leche eran muy superiores en los juegos atléticos a aquellos que no la consumían.

La verdadera importancia de esta investigación hecha en Los Angeles, es que revela la gran carga que pesa sobre los habitantes de la comunidad debido al gran número de niños de crecimiento retardado. Tomando como base esta inspección, resulta que el 20 por ciento, o sea aproximadamente 20.000 niños en las escuelas elementales de Los Angeles llevan como dos años de retraso en su educación primaria. Cuesta como $ 75.00 de los fondos públicos tener un chico en la escuela elemental durante un año, o sea $ 150.00 por dos años. Por consiguiente, 20.000 niños retrasados cuestan a los habitantes de Los Angeles $ 3.000.000 más de lo necesario. Por lo tanto esta gran suma constituye prácticamente una pérdida. Si la ciudad comprara medio litro de leche para cada uno de estos niños retrasados durante todos los ochos años de los estudios elementales, y si los niños, como resultado de este consumo, progresaran normalmente, se economizaría todavía una gran parte de la suma que ahora cuesta tener a los niños retrasados dos años más en la escuela.

Hay otro aspecto de esta misma cuestión; 20.000 niños ocupan 20.000 asientos en los edificios de educación elemental durante dos años más del tiempo necesario. Esto constituye un gasto adicional.

Además, los dos años más que los niños retrasados permanecen en la escuela, podrían utilizarse, con gran ventaja financiera, etc., en

la escuela superior o en actividades comerciales, o en el hogar, en la chacra, o en la ciudad.

Todo ésto es sin contar con el efecto perjudicial de estos niños retrasados sobre sus compañeros. Teniendo todo ésto en consideracinó, la pérdida es enorme.

Mr. Green, secretario y gerente de la California Dairy Council, dice: "Trabajamos actualmente en California bajo la divisa: "La distribución gratuita de leche en las escuelas es tan necesaria y benéfica como la distribución gratuita de libros". También adoptamos las divisas de la Asociación de Higiene Infantil, dos de las cuales dicen: "Una balanza en cada escuela". y "Beba Vd. por lo menos medio litro de leche por día".

En Columbus, Indiana, E. U. de A., la Dra. Bertha A. Clouse, encontró que cien niños de los primeros cuatro grados de escuela, cuando se les dió leche en las aulas durante un período de ocho meses, aumentaron por término medio 360 gramos por mes, lo cual asciende exactamente al doble del aumento ordinario para los niños de esa edad.

También mostraron una mejoría en sus lecciones, equivalente por término medio a un 10 por ciento con respecto a los niños que no tomaban leche.

Todos estos ejemplos indican muy claramente la importancia de la leche en la alimentación.

Será cuestión de muy pocos años para que la gran masa de la población reconozca — por lo menos en gran parte — la importancia de la leche como alimento para jóvenes y viejos. Cuando se reconozca esta verdad, la industria lechera será una vocación mucho más importante de lo que hoy día es; la vaca lechera será estudiada en la misma forma que cualquier otra fuente de elaboración de alimentos, y su producto será considerado más y más como un artículo indispensable para el bienestar humano.

M. O. Maughan.

Los métodos para la observación del niño

Si toda ciencia es una misma cosa con sus métodos y son inseparables los problemas que constituyen el contenido de una disciplina científica de los métodos para plantearlos y para resolverlos, en las ciencias jóvenes, como la Paidología, la separación sería aún más difícil. Muchos de sus problemas vacilan todavía en una indecisión metódica, respecto de su mismo planteamiento; y, lejos aun de soluciones concretas — que las ciencias de aplicación, como la Pedagogía, demandan con ansiedad —, y aun antes del acopio de los datos, se pregunta aún el paidólogo cómo indagar ciertos aspectos de la vida infantil, especialmente de la vida psíquica, que es a la que nos vamos a referir ahora especialmente.

Claro está que el paidólogo acudirá a los métodos generales y a los especiales de la Biología y de la Psicología. El problema del conocimiento y los métodos de investigación y los de enseñanza de una ciencia concreta se corresponden esencialmente entre sí y son aspec-

tos diversos de un mismo y fundamental problema: el modo según el cual en armonía con las leyes que rigen la realidad — la de la conciencia del sujeto y la que de ella trasciende — se recoge la experiencia bruta y se depura, sistematiza y trasforma en un cuerpo de doctrina científica.

Claro está que las exigencias de la ciencia particular que se investiga y las de la que se enseña, más el hecho de que en esta sea ya conocido el fin que se persigue, determinan variantes peculiares y características.

Así, la naturaleza especial del objeto de la Paidología obligará a ésta a realizar una adaptación especial de los métodos a sus propios problemas. Por eso la índole especial del niño ha llevado a discutir el empleo de la experimentación — triunfante hoy en la psicología del adulto como en las demás ciencias —, si bien el problema parezca ya resuelto afirmativamente.

Por la misma razón, se discute el valor que pudiera tener, aplicado al estudio del niño el método precisamente característico de la Psicología el de la introspección. Conciencia que se observa a sí misma es ya conciencia que se deforma y rompe su espontaneidad, han dicho siempre los psicólogos; y esta afirmación será aún más exacta si se refiere a la infancia, la etapa espontánea por esencia de la vida, y al niño, atraído siempre por la vida exterior y por el juego de sus relaciones con ella y tan poco habituado y tal inhábil, por consiguiente, para observar e interpretar sus estados de alma.

Por eso el paidólogo, privado, en parte al menos, de los datos esenciales que la introspección ofrece al psicólogo, recurre preferentemente a la heterospección u observación exterior del niño, estudiando su espíritu a través de los movimientos de expresión, de la conducta y de sus productos y de su estructura: lo psíquico a través de lo físico,

Pero si la introspección no es tan fecunda para el paidólogo como para el psicólogo, y si es, por otra parte, indispensable, como camino único para penetrar en la intimidad de un espíritu, hay un modo peculiar de sustituirla, que es el de la *retrospección*. Toda introspección es retrospección realmente para Clifford, en cuanto que al observar un estado nuestro de conciencia está pasado, y la reflexión es ya un segundo momento respecto del fenómeno espontáneo. Pero no nos referimos a esta distinción entre dos momentos inscritos al fin y al cabo en la misma conciencia inmediata, y ambos, en realidad, abarcados en el foco de la atención; sino al esfuerzo que podemos hacer para revivir un estado más o menos remoto de la conciencia y no tanto para volver a vivirlo como para analizarlo e interpretarlo. Si la introspección nos ofrece el único conocimiento directo que podemos adquirir de un espíritu, y si el conocimiento del nuestro nos da la clave para penetrar e interpretar el de los demás, la retrospección nos da con el recuerdo de la nuestra la clave para observar la infancia. A la observación de la espontaneidad de la infancia y a los variados expedientes utilizados por la Paidología para recoger los datos de la retrospección, quisiéramos circunscribir estas breves notas.

La observación. — Frente al método de experimentación, observación provocada bajo ciertas condiciones, se nos ofrece el método de la observación espontánea, como el más universal y fecun-

do, lo mismo para el paidólogo, en general, que para el maestro. Los maestros que se preparan en la Normal de Worcester no utilizan otro método que este de la pura observación. Estos normalistas han reunido todo lo que ha llegado a su noticia, todo lo que hacen y dicen los niños que frecuentan la escuela práctica. Como los fotógrafos coleccionan instantáneas, estos observadores pacientes vigilan y espían a los alumnos de la escuela práctica aneja, en la clase y en el juego, y recogen sus observaciones, hechas sin ningún prejuicio ni hipótesis preestablecida.

H. Burnham insiste mucho en el aspecto educativo que para el futuro maestro tiene esta observación continua del niño, análoga a cualquiera otra observación científica, y propia, además, para estimular su afecto y su interés por los seres a quienes ha de dedicar su vida.

Y E. H. Russel, ocupándose también, en *The Pedagogical Seminary,* del método seguido para el estudio del niño en la *Escuela Normal de Worcester,* insiste, por su parte, como la más saliente de sus características, en la libertad concedida al observador. Ninguna limitación de tiempo, lugar, ni materia. La clasificación y ordenación de los datos se hará más tarde, y la ambiciosa labor de averiguar las leyes generales de las cuales son manifestaciones concretas o excepciones aisladas es empresa de la que puede desistirse por ahora. "Observarlo todo, teniendo en cuenta que la espontánea acción del niño, es su primitivo lenguaje, y que limitarse a estudiar una esfera aislada de esa actividad, y, lo que es peor, a provocarla, es algo análogo a querer estudiar la naturaleza de un animal salvaje, observando su conducta en el cautiverio. Tratando de sorprender el fenómeno de la vida nos exponemos a detenerlo con nuestro método".

El método de la observación espontánea, además de ser el de más fácil empleo, es el que menos temores suscita, por no prestarse a las indiscreciones que en la experimentación pudieran cometerse. Sirve de elemento componente de algunos de los métodos más complicados, y que son, en realidad, sólo combinaciones suyas; y es, al fin y al cabo, una aplicación sistemática de lo que todos los grandes pedagogos han tenido que hacer en todo tiempo: observar al niño. Ninguna teoría pedagógica hubiera podido formarse sin esa base de realidad y experiencia.

Los cuestionarios. — El empleo de los cuestionarios sólo puede hacerse a título de medios auxiliares. "Pero—dice A. Ribot (1)— a condición de desenvolver considerablemente el lado crítico, muy olvidado. Registrar repuestas inútiles o insinceras es atesorar moneda falsa, creyendo acumular riquezas verdaderas.

"Criticar los procedimientos y los resultados, aspirar a la calidad y no contentarse sólo con la cantidad, con el número considerable de las respuestas, y acumular estadísticas de un valor semejante a las de la *Society for Psychical Research,* son las condiciones primordiales para que el empleo de los cuestionarios pueda ser considerado como un medio auxiliar, útil en los métodos de la Psicología experimental".

---

(1) "L'emploi des questionnaires en Psichologie", por A. Ribot, *Journal de psychologie,* 1.° de enero de 1904.

Fueron muy interesantes las informaciones realizadas en el *Instituto Carnegie* por G. Stanley Hall y T. L. Smith. En 1895, circularon profusamente un cuestionario acerca de los rasgos y costumbres comunes en los niños, y, en 1903, trabajaron con otro concebido en estos términos: curiosidad, admiración. Descubrid los primeros signos de ellas y su desarrollo; interés por los fenómenos naturales, hechos, personas... ; casos de romper juguetes para ver lo que hay dentro, y de experimentos, para ver "lo que hará". Deseos de ver mundo, de viajar, leer, etc. Qué excita más admiración. El secreto como provocador de la curiosidad. Edad del máximum en cada clase de interés. Medios de utilizarlo y peligros. Curiosidad e interés: I. Casos de curiosidad primitiva. Cómo se manifiesta. II. Casos de interés o curiosidad demostrada de un modo activo. Casos de curiosidad destructora. Casos de interés o curiosidad mostrada por preguntas. Casos de interés decidido por viajar. ¿Se extiende este deseo a leer libros de viajes, etcétera? El número de casos de curiosidad recogidos es de 1.227. Estas contestaciones han servido a Mr. Stanley Hall para deducir sus consecuencias y formular su doctrina acerca de los temas propuestos.

Reminiscencias personales del investigador. — "Prácticamente — dice Mr. Barnes —, en nuestro trabajo real con el niño, acudiremos más a nuestra memoria para la interpretación de sus actos que al conocimiento adquirido merced al estudio de otros niños. Siendo esto así, el estudio de las reminiscencias personales del observador debe ser uno de los mejores métodos para alcanzar un conocimiento valioso en la ciencia aplicada. En nuestro trabajo no hemos encontrado ningún método más útil para estudiantes y maestros que deseen comprender al niño que el describir cuidadosamente sus recuerdos".

Se aclaran así los conceptos, según los cuales juzgamos los estados subjetivos del niño y se logra experiencia y práctica para el estudio directo de esos fenómenos subjetivos.

Pero hay que evitar que, por un proceso de *introyección,* el observador sustituya al sujeto observado y sus propios estados, que pudieran servirle de clave para interpretar los ajenos — en el fondo, no cabe otro camino para entrar en otra conciencia —; acabe por desalojarlos y ocupar su puesto.

Memorias personales. — Este procedimiento es complemento, en cierto modo, del anterior, en cuanto es un medio para utilizar los recuerdos personales.

Al espíritu de análisis y al apetito de confesión que caracteriza a los tiempos modernos, puede atribuirse el amor a las memorias, tan numerosas en ellos y tan contrarias al espíritu de un clásico; recuérdense las de Jorge Sand, Goethe, Stuart Mill, Tolstoy, Spencer y tantos otros.

Quizás la importancia mayor de estas memorias consista en facilitar valiosos datos para formar la psicología del genio. Para nuestro objeto, su interés es menor: escritas, en general, con el propósito de entregarlas a la publicidad, adolecen, casi siempre, del defecto de no ser del todo sinceras. No puede elevarse a regla general el caso de Amiel, escritor insincero con el público, cuyos prejuicios y fórmulas acepta y emplea en sus obras frías y retóricas, y que, replegado en su ensueño — *El domingo del alma* —, sólo fué sincero

en su *Diario íntimo,* en el que se reveló su espontánea y delicada personalidad.

Aun menos valor tienen aquellas partes de las *Memorias* consagradas a los primeros años. El recuerdo es infiel respecto de los hechos, y más infiel todavía respecto de la reacción que en nosotros determinaron. El pensamiento infantil sigue, como ha dicho Rudyar Kipling, su propio camino, camino olvidado por quienes han dejado la infancia tras de ellos.

Cuando el recuerdo persiste, se refleja y se refracta en los diversos medios que le ofrecen los períodos de nuestra vida, y lo vamos acomodando al estado actual de nuestro espíritu.

Algunos escritores, como Mad. Michelet, Tolstoy y tantos otros, interpretan, a veces los sentimientos de su infancia como si fueran sentimientos ajenos, de otro niño. El procedimiento es legítimo si se le atribuye su propio carácter y valor. El sentimiento es un comentario, una reacción, un estado resultante de toda nuestra trama psicológica, y el escritor que en sus *Memorias* evoca ese estado no es más conocedor de los profundos hilos de su trama que de los de otro niño. Todo lo que no sea la descripción sobria de los estados sentimentales, todo lo que sea remontarse en busca de sus causas, de su significación y del fondo psicológico de donde emergen, es una inducción tanto más difícil de hacer cuanto más lejanos sean los estados inductores y más se desdibujen éstos en el recuerdo con la interposición de notas y aun de interpretaciones posteriores, que, al perder su signo temporal, parecen contemporáneos del estado inicial mismo.

El desenvolvimiento en nuestra conciencia de un recuerdo o de una imagen, productos y a la vez procesos psíquicos con vida propia, en continua deformación y cambio, permanece para nosotros tan inapreciable, a través de cada una de sus frecuentes evocaciones, como el crecimiento de un niño del que no nos separásemos. Sólo que este desarrollo, como físico que es, podemos, por lo menos, objetivarlo, y medirlo y compararlo.

Para obtener datos acerca de *los recuerdos de la infancia,* se ha apelado, por padres y maestros, a la retrospección. A juicio de algunos autores, la retrospección no dará base suficiente para lo que pudiéramos llamar la introspección, porque "se dista mucho de tener probabilidades suficientes para poder afirmar que lo que creemos ver en nosotros mismos, en una determinada edad, tenga que existir en otro individuo de la misma edad" (1).

No creemos que la retrospección, si es cuidadosa, ofrezca a la introyección una base mucho más insegura que la introspección, que, al fin y al cabo, no es sino una retrospección al momento inmediatamente anterior de la conciencia. Claro está, sin embargo, que habrá que luchar contra el peligro de la deformación inconsciente a través del tiempo, inconveniente característico de la retrospección, y, además, para apoyar en ella la introspección, será preciso reunir datos suficientes para inducir alguna ley, que, en el fondo, será una ley de desenvolvimiento del espíritu.

Esto se intentó en la *Ecole des Sciences de l'éducation,* de Gine-

---

(1) "Los recuerdos de la infancia", por D. J. Mallart. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* tomo XLII, página 43.

bra, en el semestre de verano de 1916, bajo la dirección del profesor Bovet, según nos refiere el señor Mallart en el interesante artículo citado.

Lo primero que sorprendió a este grupo de investigadores fué la escasez de recuerdos de la infancia. Lo atribuyen a que el niño ve las cosas "discontinuas, y como independientes unas y otras". Aisladas y dispersas las percepciones del niño, incapaz de percibir relaciones que fundamenten asociaciones sólidas, acaban por desvanecerse en la memoria.

Alega el señor Mallart el caso de una alumna que, a consecuencia de un sueño, readquirió la imagen de un tío suyo, muerto cuando ella tenía cinco años. "Los rasgos fisonómicos, que no se le habían aparecido en las presentes evocaciones familiares, tuvieron necesidad del estado del sueño, de una sacudida del subconsciente, para volver a entrar en el dominio de la conciencia."

Partiendo de los primeros datos, la conclusión nos parece un poco precipitada. Por de pronto, frente al hecho de la escasez de recuerdos de infancia, hay el otro, de experiencia común, de que aquellos recuerdos que sobreviven, persisten con más energía, y aun con más claridad, que otros muchos de una fecha próxima.

¿Es cierta esa incapacidad del niño para establecer asociaciones? Precisamente la Psicología contemporánea tiende hoy a demostrar que la función asociadora representa la etapa más mecánica y subalterna de la actividad consciente. Y el progreso del espíritu consistiría precisamente en irse libertando cada vez más de la tiranía de las asociaciones automáticas, para ir entablando aquellas otras espontáneas y profundas que el espíritu sorprende o crea entre las cosas. Por de pronto, ya Freud y su escuela han demostrado que la función asociativa es la que persiste fundamentalmente en los estados patológicos.

Quizás pareciera más lógico suponer que las asociaciones superficiales que el niño — de espíritu tan análogo en este sentido al de los pueblos primitivos — sorprende entre las cosas, son su punto de apoyo en su primer contacto con ellas, ya que lo primero que en ellas observa es que "se parecen" a otras, según un parecido más o menos frívolo y arbitrario; estas asociaciones, al no ser evocadas durante largo tiempo, acaban por desaparecer del espíritu y quedar sofocadas en el fondo de lo subconsciente. En cambio, cuando esas asociaciones infantiles se evocan alguna que otra vez en la memoria, se ahondan y consolidan y se afirman cada vez más en el espíritu, y son como frutos maduros dispuestos a triunfar sobre aquellos otros que no han tenido tiempo suficiente para madurar.

No es, pues, extraño que en la información a que nos referimos se haya comprobado "que los recuerdos más antiguos son aquellos que se relacionan con cosas frecuentemente mencionadas en el seno de la familia".

El primer recuerdo. — La antigüedad del primer recuerdo oscila mucho según los individuos. En la mayoría se remonta, según esta información, a los cuatro años.

Tras de un período remoto, vago e indeciso, en el cual flotan aislados, como islotes, algunos recuerdos, aparece ya la cadena de éstos con cierta consistencia.

Así como la composición del agua nos trae noticia de las clases

de tierra sobre que ha discurrido, del mismo modo la composición actual de un recuerdo nos da idea de la historia de la conciencia en que ha vivido, de la cual es solidaria su propia evolución, ya que se trata de transformaciones paralelas a través del tiempo y con un influjo mutuo. En suma, puede servirnos de guía para penetrar en la historia de la personalidad, con su vida intelectiva y sentimental, y los intereses que en ella ha venido despertando el contacto con la realidad ambiente.

Aunque este procedimiento, de empleo reciente, para penetrar en el alma infantil indagando, no es sino un caso especial de "los recuerdos de la infancia", que acabamos de estudiar, merece, sin embargo, algunas palabras aparte, por el interés que ha inspirado en estos últimos tiempos (1).

Puede utilizarse para esta investigación el siguiente cuestionario de Henri, descartadas algunas preguntas ociosas o que prejuzgan un poco los resultados:

1.ª ¿Cuál es el primer recuerdo que tiene usted de su infancia? Describirlo del modo más completo posible, indicando su claridad, el modo en que aparece y la edad a que corresponde.

2.ª El suceso de que usted se acuerda, ¿ha jugado algún papel en su infancia? ¿Cuál es este papel?

3.ª ¿Se le ha hablado a usted de este suceso, o lo recuerda espontáneamente sin que se lo hayan contado?

4.ª ¿Tiene usted alguna explicación de este recuerdo? ¿Cuál es esta explicación?

5.ª ¿Cuál es el segundo recuerdo de su infancia? ¿Qué puede usted contar de él?

6.ª ¿Qué espacio de tiempo hay entre los dos sucesos que usted recuerda?

7.ª ¿Por qué medios puede usted localizar en el tiempo estos recuerdos?

8.ª ¿Puede usted comprobar de algún modo la exactitud de sus primeros recuerdos?

9.ª ¿A partir de qué edad tiene usted recuerdos numerosos, sin que, a pesar de ello, recuerde toda su vida? ¿Cómo le aparecen estos recuerdos y cuál es su claridad? ¿Recuerda mejor los objetos y las personas que le rodeaban que a usted mismo? ¿Tiene el recuerdo de su propia voz?

10.ª ¿A partir de qué edad tiene usted el recuerdo de su vida corriente, de modo que pueda rehacer su historia?

De algunas investigaciones que hemos realizado con el auxilio de nuestros alumnos, hemos deducido que el primer recuerdo corresponde, por término medio, entre los tres y los cuatro años. Concuerda este resultado con el de Miles, y es algo superior al de Henri.

No hemos encontrado correlación entre la edad del primer recuerdo y aquella en que aparecen recuerdos numerosos, o aquella otra en que puede rehacerse toda la historia. A un primer recuerdo

(1) Miss Carolina Miles: "A Study of individual Psychologie", 1895, *Amer. S. of Psychol.*
V. y C. Henri: *Année Psychol,* tomo III.
Dumesnil: *Bul. S. Psych. brit.,* 1903.
Colegrove: *Am. S. of Psych.,* 1899.

precoz no acompaña siempre una mayor abundancia, facilidad ni perfección para los recuerdos posteriores, ni viceversa.

Entre el primero y el segundo recuerdo transcurre casi siempre un plazo que oscila entre dos meses y tres años.

Predomina un primer recuerdo visual, pero no dejan de abundar los auditivos. Predominan también los recuerdos de cosas exteriores, y Henri ha podido comprobar la diferencia entre el recuerdo de cosas y el de personas. Entre estos últimos es muy frecuente el del propio sujeto, y, a veces, se evoca éste con tal claridad, que parece como un desdoblamiento de la personalidad: el sujeto que recuerda y el sujeto mismo como recordado.

En general, los sentimientos que acompañan al primer recuerdo — miedo, extrañeza, alegría, sorpresa, remordimiento — son muy vivos, hasta el punto de pensarse que este relieve que prestó al hecho el comentario afectivo es el que le hizo destacarse de la conciencia vaga y confusa de los primeros años. Otras veces, el recuerdo parece que se forma por consolidación, a fuerza de repetirse, labrando su huella: así, algunos parece llegan a recordar la cuna en que dormían.

La localización del recuerdo en el tiempo la hemos añadido en el cuestionario de Henri, en vista de la contestación proporcionada por Binet. Según éste, localiza sus recuerdos, como la generalidad de los consultados, por referencia a otros sucesos cuya fecha es conocida, pero que tiene algún recuerdo al que "un sentimiento imperioso le obliga a localizarlo por sí mismo, sin poder explicar por qué". En efecto: hemos encontrado un sujeto que para localizar un recuerdo preguntó a su familia la edad que entonces tenía, y la edad que le dijeron coincidía con la que el sujeto *creía* tener, sin saber la base de su creencia.

Anécdotas infantiles. — Este método tan utilizado en la Normal de Worcester y tan peculiar de la Paidología, lo preconiza mucho Sully, por la necesidad de la ciencia en formación de recoger las misceláneas, las anécdotas; es decir, los hechos al parecer pequeños, y que son otros tantos trazos de luz que aclaran al observador la oscura conciencia del niño. Justo es reconocer la verdadera discreción y el especial encanto con que Sully interpreta tales rasgos. "He hecho esfuerzos — dice — por combinar, en la medida necesaria de exactitud, una forma de exposición que consiguiese seducir a otros lectores que no sean sólo los estudiantes de Psicología."

Casi toda la labor de Bernard Pérez, tan en boga un día, es, en el fondo, de este tipo anecdótico, y discutiendo sus obras han surgido los argumentos que se alegan hoy contra el método, en general; falta de precisión y unidad científica, tendencia a desvirtuar el valor científico de las observaciones — que en un Preyer ganan tanto relieve, aunque se muestren, a veces, aisladas, — para acentuar su valor literario, que es el que principalmente guía al autor, y, por último, la tendencia anticientífica a deducir de una simple observación una conclusión brillante, pues aunque el autor no la haga explícita, pretende, sin confesarlo, que la veamos implícita en la anécdota. Precisamente, en este doble juego de pretender, sin decirlo, iluminar con unos simples relámpagos el alma entera de la infancia, está gran parte del valor estético que logra el niño en la literatura moderna. En un simple rasgo se pone de manifiesto, a veces, en efecto, no sólo el

niño, sino el hombre, su espíritu entero; pero sobre que no todos los momentos tienen la misma intensidad expresiva, siempre, visto desde fuera, será, desde el punto de vista científico, peligrosa y precipitada, esa interpretación generalizadora.

Se pierde, con frecuencia, de vista que la poesía del carácter del hombre está en su unidad interna y en la solidez y lógica con que esa unidad esté reflejada en la conducta. En cambio, la poesía de la infancia está en sus multiformes aspectos, en las cambiantes facetas de su espíritu y de su conducta, en cómo el uno y la otra se traicionan constantemente, todo ello como si antes de llegarse a una unidad que ha de ser forzosamente de tipo ético, hubiera de enriquecerse la personalidad con una fecunda y, a veces, incomprensible variedad de tipo biológico.

La correspondencia entre los escolares y los "diarios". — Ambos procedimientos están llamados a proporcionar datos valiosos para el conocimiento del niño, siempre que se procure respetar y aun estimular la espontaneidad del niño. Por desgracia, su uso, útil también en otros muchos sentidos, está todavía poco desenvuelto, aparte de que siempre habrá de limitarse a los últimos años de la vida infantil.

En España tenemos un verdadero arsenal de datos en los diarios personales redactados por los niños de las Colonias escolares iniciadas por el Museo Pedagógico Nacional en el año de 1887.

Estos diarios son uno de los medios educativos con más fruto utilizados en las Colonias. "Representa este ejercicio aquella función necesaria en toda ciencia y encaminada a formular y como cristalizar en concreto el conocimiento de las cosas, a fijar y conservar lo aprendido para incorporarlo como un dato más al tesoro de la cultura y utilizarlo en cada caso que nos es preciso... Se comprende que el capital interés de un trabajo de esta índole estriba en la espontaneidad con que debe ser hecho. Lo que el alumno consigue, suyo ha de ser y producto de sus observaciones" (1).

En estos diarios aparece casi siempre escueta la forma narrativa, seca y árida. Falto el niño de vida interior, es poco frecuente en él la observación de carácter subjetivo y personal. Agréguese a esto, que, por la falta de preparación de la mayor parte de los niños de nuestras escuelas, no se encuentran con dominio alguno sobre los medios de expresión, y su libertad, por consiguiente, está muy limitada, y se comprenderá la monotonía de esos diarios que les privan mucho del valor, que pudieran tener para estudiar en ellos la psicología de sus autores.

Para el niño, la escritura es sólo un medio de comunicación con los demás. Habla mucho solo, pero nunca se escribe a sí mismo. Escribe para los otros. Nunca, por tanto, ni para un diario, ni aun asegurándole que no habrá de leerlo nadie, coge y usa la pluma con entera espontaneidad.

DOMINGO BARNÉS.

---

(1) "La primera colonia escolar de Madrid" (1887). Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.

La composición

Me propongo por este trabajo, orientar la enseñanza de la composición de acuerdo con sus fines: 1.°, organizar lo externo en lo interno; es decir, concebir (formar idea de alguna cosa, comprenderla). 2.°, expresar con método y exactitud los efectos íntimos.

La composición es, de consiguiente, lo que se conoce por lenguaje. Con justa razón dice, a este respecto, un autor: "la palabra debe ser referida a sus valores conceptuales; a la relación directa del niño con la realidad exterior; a la sensación y percepción correspondientes; en lo vivo de los afectos y de las voliciones".

Mas, el lenguaje no suele ser siempre la consecuencia de un acto constructivo en nosotros: "constituir el lenguje por una agrupación de palabras que se encadenen unas con otras en asociaciones puramente verbales, en frases aprendidas de memoria, con cien variantes que unas a otras se substituyen; es cultivar la palabra por la palabra; es favorecer el desenvolvimiento aislado de un particular sistema funcional, cuyo valor biológico e intelectivo es nulo".

Tal ocurre, también, con la composición de tipo verbalista. He ahí la diferencia entre el lenguaje que nos viene de afuera y el lenguaje que es expresión de nuestra conciencia; entre el lenguaje y la composición.

La palabra puede alcanzar el estado de conciencia en cada individuo. Pero, la palabra talmente animada, no tiene en el sujeto que la recibe y asimila, el valor del acto de la composición.

El error de hacer componer por los estímulos del lenguaje equivale a concebir por lo concebido por otros. Cuando la composición se talla sobre las sugestiones de la palabra, dejando de ser el resultado de un acto constructivo íntimo, defrauda sus propósitos.

El verbalismo en la enseñanza nos ha dado ese tipo de niño que compone sin inspiración y sentimiento; que no concibe y pretende, repasando diccionarios, intercalando frases hechas, citas, y nomenclaturas, revelarnos sus dones creadores.

Por grande que sea la influencia mental y espiritual de la palabra, siempre resulta parcial: no es suficiente por si misma para provocar en quien la recibe una reacción de todo el mecanismo interior: se necesita que la realidad exterior se ponga en contacto con la psiquis y que ésta entre a desenvolver una acción propia, orientada a un fin determinado. Cuando tal ocurre el sujeto "compone"; de lo contrario, "traduce", o "plagia".

En el presente trabajo se establecen esas diferencias fundamentales entre verbalismo, instrucción y composición y se señalan rumbos prácticos al maestro, para el dominio de tan importante problema educativo.

Nociones de métodos internos para componer, que se deben dar a los niños

Las nociones sobre los métodos que mejor consulten el punto de vista higiénico, y la estrategia personal, resultarán indispensables al alumno, a fin de que él elija siempre el camino más corto y empleando el menor esfuerzo, pueda dar el máximo de rendimiento.

El maestro explicará al alumno que dos métodos — según los temperamentos — pueden darse por definidos: el método de la "reflexión" y el método de la "inspiración"; opuestos uno del otro, en cierto modo.

El "método de la reflexión" "consiste en tomar como punto de partida una idea precisa, una idea que se pueda formular, una idea hallada por la reflexión y cuya génesis se podría explicar toda entera, con todos los antecedentes y toda la continuidad: la idea resulta así plenamente consciente. Sobre ella se ejecuta un trabajo que se ha emprendido porque se quiere; se le comienza cuando uno desea; se le interrumpe, se le reanuda y se le termina de la manera que se juzga más conveniente; el trabajo está, por tanto, completamente a nuestras órdenes. Mientras que se prosigue, uno ejerce su atención, su memoria, su sentido crítico: el trabajo resulta, pues, enteramente razonado... tenemos el sentimiento muy claro de ser los autores de la obra y asumimos en ella toda nuestra responsabilidad intelectual".

Durante el acto de reflexión "la idea que empieza por ser un germen abstracto, una noción vaga, una esquema; se desarrolla lentamente, crece, se amplifica, se detalla; se enriquece con elementos concretos, precisos, sensoriales, vivientes".

"Ese método de la reflexión, exige siempre un esfuerzo voluntario por parte del alumno en el que ha de sostenerse hasta ciertos límites y saberse detener para evitar de esto modo la fatiga mental y la esterilidad del esfuerzo. Cuando una dificultad parece insoluble resulta inoportuno encarnizarse en ella; la atención y la acuidad de la inteligencia se embotan; se acumula así una fatiga que hace retardar la hora de la solución. Saber imponerse un reposo en el instante preciso es lo importante. Algún tiempo más tarde, si uno se pone al trabajo, posee las ideas más claras, el espíritu más dispuesto y en ocasiones se encuentra pronto lo que se había buscado inútilmente antes".

Este método trabaja sobre las condiciones de perseverancia del sujeto, es radicalmente activo. Se debe continuar donde se había dejado: "la razón está en la idea antecedente"; partir de lo hecho, realizar después útiles exploraciones; buscar el cambio de unos puntos de vista por otros que resulten más propios al fin perseguido y aún elegir el criterio de trabajo más acertado o práctico. Parte, pues, de la base de que el niño (en nuestro caso) posee ya un poder "ordenador, sintetizador, unificador".

El "método de la inspiración" también se inicia como el anterior, con un trabajo voluntario en el que "el sujeto examina la cuestión, razona, calcula, tiende todos los resortes de su atención,

verifica en suma, una labor consciente, que no se resuelve — no obstante — en resultados prácticos y se abandona".

La solución, pasado este primer acto, ya no preocupa al sujeto y llega hasta olvidársela. Pero por una circunstancia excitativa cualquiera "de pronto se produce en él una repentina iluminación, una idea se le aparece — mejor que una idea es una realidad" — y la solución buscada antes, surge ahora clarividente.

A partir de este instante se inicia un trabajo consciente.

La diferencia entre el acto reflexivo y el acto de inspiración consiste, de consiguiente, en que aquel es el resultado de sucesivos esfuerzos, constantemente conscientes, y en que el otro es el punto de un estado de conciencia que entró en letargo, para germinar en lo subconsciente, o reavivarse bajo la influencia de una causa que mueve a la voluntad, sugiere nuevas soluciones, presenta un punto de vista claro, o simplemente una perspectiva más favorable que cuando ocurrió el oscurecimiento momentáneo de nuestra razón.

Siguiendo el método de la inspiración, confiamos, pues, en que el trabajo iniciado con un esfuerzo propio nuestro, seguirá elaborándose maravillosamente en lo inconsciente. Tal trabajo "no está a nuestras órdenes; la vida no se encuentra determinada por un esfuerzo consciente y penoso, de indagación; se desconoce la idea: cuando surge, sorprende por su brusquedad, su falta de causalidad psíquica; parece que se desarrolla fuera de nosotros; somos en cuanto a nuestra personalidad, pasivos; dejamos hacer y esta ausencia de esfuerzos nos es tanto más agradable cuanto que estamos convencidos de que esta idea que nada nos cuesta, va a ser fecunda en resultados".

El papel que desempeña lo inconsciente ha orientado la intervención pedagógica hacia las leyes de la economía íntima. La fórmula de la pedagogía biológica, en cuanto a la composición se refiera, no es "pensar y pensar siempre" (Newton), o confiar demasiado en el trabajo reflexivo; dejar poca libertad a la voluntad. "Es forzoso, por el contrario, arreglar las condiciones del trabajo para que lo inconsciente colabore con nuestro esfuerzo. Se aconseja, pues, empujar voluntariamente el estudio de una cuestión hasta que se haya visto en ella lo importante, comprendido y medido todas las dificultades; en este momento, es necesario detener el trabajo bruscamente, en plena actividad; entonces reposará uno, pensará en otra cosa y aguardará. Ahora corresponde la tarea a lo inconsciente: él es quien debe darnos la solución del problema".

La acción de lo inconsciente es distinta en los individuos, extremadamente variable. Ya es brusca, repentina; ya persuasiva, con llamados de atención que son como las avanzadas de la idea reveladora; ya es sentimental, etc.

El carácter de la inspiración es, asimismo, propio de cada individuo.

Tonos de la composición

Durante el proceso espiritual y mental de la composición, distingo dos ciclos.

El primer ciclo (de lo interno a lo externo) comprende:

1.° *El tono afectivo.* — El deseo de construir, de componer, de crear es, en principio, un sentimiento, que luego cobra forma intelectual.

2.° *El tono patético.* — El sujeto, estimulado por ese sentimiento, excita sus dones creadores, sus aptitudes constructivas y concluye por no ver como reales sus propias representaciones íntimas. Asiste, así, como espectador de lo creado. Si son personajes, "éstos hablan en la escena; sus palabras se escuchan, sus gestos, sus ademanes nos incitan, el desenlace nos conmueve". Pero nosotros nada hacemos por revelación, estamos a la pasiva, somos meros espectadores.

Si se trata de creaciones naturales, contemplaremos sus panoramas, con la sensación muy personal de lo que se está viendo.

Este tono patético es, pues, esencialmente imaginativo.

3.° *El tono motor.* — Tras de ese estatismo del sujeto, abstraído en la contemplación de todo lo creado en él, acontece el deseo de revelar a otros los efectos de la visión interior.

Este fenómeno motor ocurre en virtud de que las imágenes vienen acompañadas de un cierto grado de dinamismo, más o menos fuerte, según su grado afectivo.

4.° *El tono personal (consciente).* — Después, el sujeto bruscamente reacciona. Su personalidad entra toda entera en acción Ahora se dará cuenta, cómo se ha respondido a sí mismo. Su conciencia perceptiva analizará el valor de lo creado.

Al leer lo compuesto, al escuchar a los demás nuestras propias creaciones, podrán suceder verdaderos actos de abstracción o momentos en que nuestro espíritu aún percibe vagamente, con incertidumbre. Si nos abstraemos, volvemos al estado patético y ello importa nuestra conformidad entre lo externo y lo íntimo. Si, por lo contrario, en el fondo de nuestra conciencia no brilla aquella conformidad, es que lo creado no es a imagen y semejanza de lo íntimo. El fallo se produce, pues, en este tono de la composición, sin otro carácter que el de satisfacción espiritual o del descontento que toda obra propia nos causa, contemplada desde el punto de vista de su acierto o desacierto, con respecto a nuestras ilusiones o deseos; a una aspiración tenida en nosotros como brillante, clara, precisa, de partes perfectamente armónicas, resuelta en la unidad de fin, y que se aparecen ahora con esa misma esplendidez de concepto y forma, o que se hayan defraudadas estas esperanzas; esperanzas de carácter afectivo, en primer término.

En este tono personal, de tipo perceptivo, juega, pues, rol preponderante — no obstante su aspecto crítico que ya se insinúa — el factor afectivo.

5.° *El tono crítico.* — Ahora se está en la etapa del pulimiento. Los sentimientos, por igual que los pensamientos, se analizan. Lo primero será para aclarar las ideas, precisarlas, medirlas; después, vendrá el estudio de los motivos de la composición, que dará por resultado el relacionar aquellas ideas, darles gradación lógica. Seguirá a esto, el estudio del fondo de la composición y entonces se verá si los motivos son conducentes, regidos todos por una misma relación de contenido.

6.° *El tono de saturación.* — En tales estudios apreciativos de

la composición, llega el sujeto a saturarse en su potencial discriminativo.

Dos impresiones distintas podrán producirse en el sujeto a esta altura de la composición, y es útil el conocerlas: él se sentirá cabalmente concluida su obra; (aunque no lo sea en realidad); o notará que el sentido de sus propias ideas se le oscurece; que sus convicciones se debilitan; que su personalidad se deprime.

En cualquiera de estos dos momentos de saturación, se debe abandonar de inmediato el trabajo; el descanso es necesario, entonces, para recobrar fuerzas, dar de nuevo valor a nuestra confianza; claridad, sentido de conciencia a nuestro debilitado pensamiento. En síntesis: que los estados afectivos se asocien, armonicen y cooperen eficazmente con nuestras ideas (1).

A esta altura de los procesos de la composición se cierra el primer ciclo de eslabonamientos psicofisiológicos.

2.° *ciclo* (*de lo externo a lo interno*). — 7.° *El tono reflejo.* — Abandonando el esfuerzo voluntario, nuestras ideaciones y el interés correspondiente acabarán por buscarse su acomodación especial en lo subsconciente.

Interín se realiza esta obra misteriosa, que escapa al contralor de la conciencia "activa" como pudiéramos llamarle por oposición a la otra conciencia "pasiva" o sub-conciencia; el sujeto se pone, de nuevo, en condiciones de recibir las excitaciones del medio ambiente, las que han de provocar en él otras sugestiones y deseos constructivos.

Este tono reflejo, reabre el proceso mental de la composición, sobre la base de las excitaciones externas. Se agregará, se quitará o se reformará lo que se crea conveniente, hasta dar por concluído, definitivamente, el trabajo.

8.° *El tono diferencial* (*auto tono*). — Tras un período cuya duración no podrá precisarse de antemano, sobreviene en el individuo que compone, u nestado mental especial de *atenuación de su actividad o esencia afectiva,* con respecto (se sobreentiende) al trabajo ejecutado. Este llega a observar su obra "desde fuera", como si otro sujeto fuese el verdadero autor. Practica sobre su esfuerzo un auto examen.

En este tono no influye el olvido. En efecto, bastará repasar un trabajo realizado por nosotros para volverse sobre el sistema de ideas, las relaciones parciales y el claro discernimiento del fin propuesto. ¿Qué es lo que no se reconstruye, sin embargo? Es el trabajo íntimo, en las precisas condiciones aquellas en que tuvo lugar y cuyo exponente es la composición hecha.

En los sucesivos reavivamientos del contenido de la composición, entran en juego el estado anímico y el mental del sujeto, variables según las circunstancias. El sentimiento originario de la composición

(1) Llamo la atención sobre el valor de estos renunciamientos de actividad, a tiempo; como sobre el aporte de estos actos de fe, en el trabajo mental.

se endurece, se torna inactivo. De consiguiente la mente obra sobre la composición con entera libertad, fríamente, como el cirujano que trabaja en el cadáver de persona que le es desconocida.

Pretender este auto examen en caliente, en pleno período afectivo, o emocional, fuera lo mismo que exigirle a ese cirujano que autopsiara el cadáver de una persona que él amaba.

Y el niño, caso de merecer la reprobación de una composición propia, como ocurre con las correcciones que de inmediato se le hacen, ha de sufrirla a larga distancia del fervor con que las escribiera. Las correcciones hechas cuando él se sonroja, son ofensivas, hirientes; son correcciones destinadas a debilitar su pudor.

La importancia de rever escritos que están lejos del primer ardor afectivo y que hayan muerto ya en nuestra alma, nos hace más tolerantes con las ideas y modos de pensar de los demás, por cuanto somos nosotros, entonces, los que llegamos a extrañarnos de nosotros mismos, al contemplar desde otros puntos de vista la situación de nuestro espíritu y de nuestra mente. La censura, de consiguiente debe tener principio en nosotros mismos.

Queda demostrado que este tono diferencial, cierra el ciclo, de suyo completo, del proceso de la composición.

Consejos pedagógicos sobre el primer ciclo de la composición, solamente

1.° En el tono afectivo: El maestro tendrá presente en toda composición el grado de afectividad de origen. Está probado que el sentimiento es el inductor de las ideas.

El pensamiento toma su dirección de acuerdo con las disposiciones afectivas.

Goldfernaux, ha demostrado que "la tendencia afectiva es el verdadero motor del pensamiento y de la acción".

Está demostrado, también, que el carácter principal de la asociación afectiva consiste en su especial tenacidad. Los recuerdos que reconocen un mismo interés afectivo, se evocan recíprocamente y se aparecen ligados fuertemente entre sí.

El maestro no se conformará, únicamente, con presentar el tema de un modo sugerente, sino que procurará que éste interese la simpatía del niño. Podría darse con toda seguridad de acierto, este consejo: antes de aclararse el tema de composición, deben realizarse útiles exploraciones espirituales en el niño, destinadas al valoramiento de su afectividad concurrente. Multitud de indicios probarán simpatía o antipatía por ciertas ideas, recuerdos y percepciones. Además la propia inclinación del niño, manifiesta en todo el desarrollo de su actividad personal, deberá tenerse en cuenta para saber presentar el tema de ocmposición, en forma que excite la afectividad, ante todo.

2.° En el tono patético: Propóngase, asimismo, el maestro que las representaciones mentales sean en sus alumnos, claras e inconfundibles. Reconozca que las percepciones son, en última instancia, hechos de conciencia. A la realidad objetiva debe corresponder la "realidad subjetiva". Es la conciencia, con sus procesos

de relación, la que completa y define los estados perceptivos. La obra de los sentidos es siempre imperfecta, pero la conciencia depura sus traducciones.

El maestro ha de suscitar en el niño, verdaderas creaciones internas. Todas las explicaciones del maestro son previas a la formación de este estado "patético". La aparición de éste, determina la cesación de toda aclaración.

3.° En el tono motor: Está, también, probado el influjo motriz de las ideas, la impulsividad de las representaciones mentales. Lo creado requiere exteriorización. Pero este tono motor no se lo excita desde fuera sino que es obra de las sugestiones internas.

Enseñemos al niño a recurrir a la idea de los movimientos, para ayudarse en sus representaciones. Esto será completamente diferente que excitar por fuera, con actitudes personales, la actividad de la psiquis.

4.° En el tono personal: La abstracción más completa es necesaria en este tono.

"Una tarde, dice don M. Estrada, hallábase Beethoven contemplando el manuscrito de un liéder que acababa de componer. De pronto siente sobre los hombros la presión de dos manos y vuélvese airado contra el importuno que venía a interrumpir el *sonambulismo* del genio".

Esta cita revela que en el tono personal, son contraproducentes y aún penosas al espíritu las interrupciones. El sonambulismo de que nos habla Estrada, no es sino el estado de abstracción en que se insume el sujeto que acaba de crear.

El maestro comprenderá, pues, el gran valor espiritual de este aspecto o tono de la composición. El consejo importante a darse, es, de consiguiente, éste: que no puede entrarse en la faz crítica de la composición sin haber pasado antes por un período de abstracción sensitiva.

5.° En el tono crítico:

Acostúmbrese al niño, a comprobar el valor de sus composiciones, por propio esfuerzo. La crítica con elementos reflejos, no es crítica, es censura. La crítica es salud cuando se ofrece de dentro, afuera. La crítica debe ser vivida en nosotros mismos, porque entonces organiza, edifica; de lo contrario, mutila, introduce el desorden en nuestro espíritu; desvencija.

6.° En el tono de saturación:

El niño deberá sellar su esfuerzo con una satisfacción consciente — con una conformidad espiritual absoluta; o saber renunciar a tiempo al esfuerzo, cuando su perseverancia y su mente van desfalleciendo.

Fases evolutivas de la composición

Distínguense en la composición varias fases de desarrollo:

1.° la enumerativa;
2.° la cuantitativa;
3.° la cualitativa;
4.° la dinámica personal;

5.° la dinámica comparada;
6.° la sugestiva.

Examinadas las composiciones de los niños se notan, en un principio, tendencias a la enunciación: he visto esto, he visto aquello y aquello más. Después, llama la atención del niño, el grandor de las cosas, las comparaciones objetivas, especialmente el color, el movimiento. Sucesivamente, el niño se considera el punto de arranque de todas las manifestaciones de la composición y así se da marcada preferencia personal; "hice esto", "hice aquello". A esto le siguen, referencias del movimiento en general, comparado. Es, en última instancia, que agrega concepciones reflejas.

De acuerdo con esta escala de valores, pueden clasificarse, de vez en cuando, las composiciones de los niños, cual fuese el grado que cursen. Y así, decirse: "esta composición es deficiente en las enumeraciones, en la apreciación, cualitativa; debe Vd. fijar más la atención en el número de los objetos y en su tamaño, tomar término de comparación por el grandor, etc."; o, también, "debe Vd. hablar menos de lo que hace, y referir su observación al movimiento de las cosas, comparando estos movimientos entre sí"; o "debe Vd. agregar algunas que otras impresiones externas, etc.".

De los temas

Los temas pueden ser clasificados, a su vez, según sean dados por palabras, por frases, por cláusulas enteras; según la naturaleza gramatical del vocablo o del período oracional que los determina (sustantivos, adjetivos, verbos, interjecciones; oraciones sustantivas, adjetivas, verbales); de acuerdo con la relación de propósito (definidos en mayor o menor grado, indefinidos, concretos, abstractos, etc.).

La psicología del título es varia, rica en matices, y juega un primer rol muy importante, sobre la orientación del sistema de ideas del sujeto, provocándolas con más o menos rapidez y concierto, en forma natural o acentuada; trayendo relaciones espaciales o temporales; apareciéndose con claridad en la conciencia o como envueltas entre brumas que la reflexión y la sugestión luego despejarán. El tema, de inmediato, nos ofrecerá todo un complejo de recursos, asociados, vivaces, interesantes, o se nos aparecerá con un sinnúmero de ramificaciones mentales dispersas, que no tienen aparentemente relación entre sí, sobre las cuales se inicia de inmediato un trabajo de reavivamiento, de lógica. de abstracción, etc., para unificar los resultados perseguidos en la composición.

Y así, un tema concreto limitará nuestra iniciativa, tal como un tema vago, indefinido, puede excitar nuestra sensibilidad poética. El tema sugestivo, convida a la meditación; el razonativo, a la reflexión; y el abstracto, a una especulación mental de orden más elevado.

Camino de la palabra a la masa elocutiva o período oracional — el tema aumenta en comprensión y pierde en extensión de

desarrollo. Los calificativos, precisando alguna condición típica, limitan el ambiente poético del tema.

La interjección, como palabra aislada y no dependiente de determinaciones inmediatas, es la que ofrece mayor escenario al desarrollo de la fantasía, de las potencias creadoras. Su ambiente expresivo es de primer orden, aún cuando su comprensión resulte imprecisa, vaga, perpleja.

Una misma interjección, según la manera como se la enuncie, se prestará a interpretaciones afectivas diversas. Se establece, así, una correspondencia de ánimo a ánimo — y que la composición traduce en cada caso o aspecto. al tipo de tema, como se apercibe, es — dentro de su complejismo — de naturaleza eminentemente sugestiva.

Pero si en lugar de una interjección, se toma por tipo una frase, una oración; sus distintas variaciones cobrarán un aspecto razonativo, según se ve en estos ejemplos:

Tema general: "**La Cólera**".

1. La cólera es mala consejera (definido).
2. ¡Oh, la cólera! (indefinido).
3. Su cólera de aquella noche (continuativo).
4. Y le ví colérico (ilativo).
5. Por su cólera... (causal).
6. Ni la cólera... (disyuntivo).
7. ¿Si fuese Vd. colérico?... (sugestivo).
8. ¿Por qué se encoleriza Vd? (llamativo).
9. ¿Por qué no debe uno encolerizarse? (reflexivo).
10. Los efectos de la cólera (descriptivo).
11. Subiósele la cólera a las sienes (conclusivo).
12. ¡La cólera! (provocativo).
13. Compadeced al colérico (afirmativo).
14. Su pobre madre, al verle colérico (afectivo, sentimental.
15. ¡Dejadme, que la cólera... (imprecativo).
16. Mientras se acentuaba la cólera en Pedro, su amigo... (comparativo).

Asimismo, resulta todo un ejercicio de composición, utilísimo, el buscar temas, haciéndolos brotar del seno de las cosas, animadas o inanimadas, de las relaciones que éstas guardan entre sí, de los efectos, de los propósitos, etc. El periodista, mejor que otros, conoce de cerca este arte que podríamos llamarle arte de "temar", o del punto de vista. Este ejercicio es interesante y lo recomiendo. Enriquece la psiquis, ampliando considerablemente la esfera de acción de los poderes sugestivos y observativos. Además, es fuente de optimismo, porque entretiene el espíritu con la relación cada vez más íntima entre lo externo y lo interno.

Del stock de temas hallado por los niños, se seleccionarán los más interesantes, procediéndose, después, a enriquecerlos con su gama discriminativa correspondiente. El niño, a su vez, aprenderá a clasificar estos temas, según sus características. Algunos de estos temas los desarrollará, si así lo cree oportuno. Este procedimiento es indicado en los primeros tiempos de la enseñanza de

la composición y resulta, interesante y educativo siempre, cual fuese el grado de desarrollo del niño.

La trama descriptiva

El niño debe aprender, ante todo, a describir. Esta cultura es esencial. El maestro realizará sobre la trama descriptiva, la ampliación de desarrollo que considere conveniente, para lo cual se valdrá de interrogatorios especiales y de partes o agregados que tengan relación o encajamiento en el asunto de la composición.

Sea, por ejemplo, la trama descriptiva siguiente:

"Ayer, por la mañana, Pablo salió en busca de un remedio a la botica del pueblo, habiendo, después, estado en la lechería, la zapatería y la confitería y conversado con distintas personas. Luego regresó a su casa".

Para completar la composición, "diversificarla", entrarán en juego o en función, interrogatorios de distintos tipos:

a) De tipo descriptivo general (para mejorar los rindes de la observación y de la memoria) : v. g.: ¿De dónde salió Pablo? ¿qué día del mes? ¿a qué hora? ¿a cuál farmacia? ¿en busca de qué remedio? ¿para quién? ¿cuál lechería, cual zapatería, cual confitería visitó? ¿con qué personas conversó? ¿cuándo regresó? etc.

b) De tipo descriptivo intensivo, v. g.: Tiempo que hacía. Apellido de Pablo. Profesión. Idiosincrasia de Pablo. Derrotero que siguió. Cosas que le llamaron la atención durante el camino, etc.

c) De tipo descriptivo especial, (se toman puntos aislados y se desarrollan intensivamente), v. g.. ¿qué pidió Pablo al boticario? ¿en qué forma lo pidió? cuánto tiempo esperó en la botica? ¿cuánto pagó por el medicamento? Agregar, si le hicieron algunas recomendaciones para el debido uso del medicamento, si había otras personas que esperaban ser despachadas, si se sentó o esperó de pie en la botica, si conversó con otras personas, si leyó, si observó lo circundante, etc.

¿Qué pone el niño en estas descripciones? Pues, sigue a la realidad, se compenetra de sus detalles, aguza su percepción, y se expresa, después, sobre la verdad.

A medida que los desarrollos descriptivos se extreman, entrará en juego la imaginación para suplir los vacíos o deficiencias de la observación y de la memoria. El niño podrá darse cuenta, después, comparando la realidad con lo descripto, cuáles son las partes de la composición que se separan de aquella, o donde la imaginación ha realizado su obra de complementación de las circunstancias.

A estos interrogatorios descriptivos, seguirán los de otro orden:

d) De tipo causal: ¿por qué Pablo fué en busca de medicamento? ¿por qué no regresó en seguida a su casa? etc.

e) De tipo crítico y de censura.

a) Caso en que Pablo pedía sin indicación de facultativo el medicamento.

Dentro de este caso pueden introducirse variadas ejercitaciones. *a*) Según el carácter de la enfermedad; *b*) según la naturaleza del remedio; *c*) según otras consecuencias.

La recíproca de estos interrogatorios es evidente, y el niño debe aprender a preguntar con precisión y corrección.

Esto es todo un interesante programa que no se agota. La trama descriptiva, como se observa, se presta a elaboraciones cada vez más intensas y complejas. Pero, insisto, debe partirse de ahí.

Otras veces, el maestro sólo se servirá de la descripción para probar el poder perceptivo del niño, entrando, luego, a dar objetivo diverso a la composición, mediante la sugestión del tema.

Sea el tema: "El canario". Una vez estudiado, se podrían dar temas por el estilo de estos: ¿quiere Vd. mi canario? (para el niño que lo codicia), ¿se ha escapado mi canario (para el niño que tenga uno a su cuidado), ¿cómo cuidaría Vd. un canario (al niño que se lo hubiesen prometido), ¡un canario en el jardín! (al niño de inclinaciones poéticas), ¡no canta ya mi canario! (al niño sentimental), ¿conocería Vd. un canario entre otros canarios? (al niño muy observador), etc.

Repito, estos temas, pueden ser dados por los mismos niños. Preparada la gama de temas, el maestro eligirá los más expresivos y adaptados.

Mas, como se ve, es la composición de tipo descriptivo la que debe cultivarse en un principio, considerándola como un punto de arranque de la aptitud. En la trama descriptiva hallarán saludable intercalación o desarrollo las manifestaciones de orden imaginativo, crítico, de censura, etc.

Los modelos literarios ocuparán su lugar en el plano reflejo, resultando, entonces, apropiados.

El tipo objetivo y el subjetivo

Las composiciones de los niños reflejan uno de esos dos aspectos: ya el objetivo, ya el subjetivo. El maestro, cuando haya apreciado a cuál de estos dos tipos se inclina el niño, tomará sus medidas. Si es el "objetivo", convendrá dar por oposición de desarrollo temas imaginativos y viceversa.

El tipo objetivo es el que atiende a la vida real, con prescindencia de la vida íntima, su lenguaje está orientado a la vida exterior; sobre la apreciación del espacio, relaciones entre los objetos. Sus imágenes sensitivas, son, en cambio, vagas, borrosas y cuando aparecen suelen ser inadecuadas. El subjetivo, por lo contrario, con imágenes sensitivas intensas, abundantes, precisas, pero escaso, deforme, o incompleto en los mil y un detalles del ambiente exterior: color, movimiento, posición, tamaño, distancia, orientación, etc. La noción del tiempo que transcurre será, en cambio, más precisa en estos que en aquellos, porque el sentido cronológico depende del desarrollo del ritmo interior, que es quien da la medida.

El tipo literario y el práctico

Asimismo, el maestro distinguirá el tipo literario del práctico. "El literario, cuya palabra es fácil, demostrando por ella un espíritu ordenado, metódico, carece de aptitudes para las manipulaciones en general. El tipo práctico, opuesto al anterior, habla poco y mal, pero llega a tener gran destreza para las artes, las industrias, los ejercicios físicos, demostrando un ingenio singular en la inventiva y la confección".

Las composiciones de los niños traducen estas manifestaciones vocativas.

"Por ejercicios de definición de palabras, de repetición de cifras, de comprensión de frases abstractas, de crítica de pensamientos absurdos", surge, asimismo, el contraste: los unos, que arrojan pruebas de inteligencia verbal; los otros, pruebas de inteligencia sensorial. (Claparede. Ejercicios de definición de objetos, sin dar el nombre, y ejercicio de las expresiones).

El maestro, sin mayores esfuerzos de penetración, puede señalar estos dos tipos diversos de alumnos. A los literarios, les dará, con frecuencia, ejercicios descriptivos, donde intervengan apreciaciones de orden visual, auditivo, táctil, olfativo y gustativo: color, movimiento, desarrollo del sentido de las proporciones y de la distancia, apreciaciones sobre el peso, la cantidad, sobre la calidad; las otras propiedades físicas de la materia, etc. y a los prácticos, los someterá a ejercicios que ayuden a cultivar la imaginación; hechos de la vida personal; ejercicios de orden subjetivo, sobre las relaciones de lo externo con lo interno.

Clasificación del tema de composición

La clasificación del tema de composición, depende de los interrogatorios, encuestas y tesis oportunos que realice el maestro.

Estas investigaciones deben ser breves y acertadas, no es cuestión de divagar, de ir de ensayo en ensayo, de interrogatorio en interrogatorio, probabilidad en probabilidad. El maestro observará y planteará con la mayor fijeza de propósitos un interrogatorio, una encuesta, un test. Sus consecuencias han de registrarse inmediatamente en beneficios de enseñanza.

Veamos, por ejemplo, este caso. Trátase del tema sig.: "Un canario que se ha escapado de la jaula".

Habrá niños que han visto escaparse un canario, o pájaro de la jaula; que poseyeron un canario, y que en un descuido se escapó de la jaula; que conozca, por referencia, el hecho; que ni aún lo conozcan por referencia; etc. El maestro, en las investigaciones de estos distintos estados perceptivos y anímicos, utilizará un interrogatorio especial a fin de saber que valor perceptivo, imaginativo, narrativo, etc. tiene ese tema.

Naturalmente, que la condición primaria que el maestro culti-

vará en sus alumnos, es la "veracidad" sin cuya virtud, toda clasificación se asentará sobre bases ficticias o falsas.

Examen psico físico por la composición

Mediante la composición puede desarrollarse el poder organizador, sintetizador, unificador del niño, adquiriendo éste, hábitos de evocación y expresión íntimamente personales o relacionados con su psiquismo.

La trama descriptiva, como se ha dicho, pondrá de relieve el estado perceptivo del individuo: la exactitud de los reconocimientos de cada sentido (vista, oído, etc.); o de las relaciones de los sentidos entre sí (percepción del espacio, del tiempo).

Las ideas y conceptos que el alumno tiene sobre la extensión, las formas, el color, distancia, movimiento, podrán precisarse y definirse por la composición, de un modo claro.

La orientación temporal y espacial del sujeto serán, asimismo, puestas de manifiesto, como el poder de conservación, de reproducción, de evocación y localización de la memoria.

Los tipos de memoria retrógrada, cronológica y oscilatoria; como de la memoria espontánea y retentiva; memoria de los colores, de las dimensiones, de los sonidos, de los ruidos, de los movimientos, se traducirán, igualmente, en la trama de la composición.

La imaginación productora y la reproductora; el tipo de imágenes asociadas, la extensión de los períodos asociativos; la idiosincrasia de la ideación, del concebir, parangonar, abstraer, juzgar, razonar; en una palabra el "poder lógico" (deducir, inferir, argumentar); el tono sentimental, si "exaltado, indiferente o deprimido"; el estado afectivo, si "torpe, vivaz o violento"; las emociones, si "débiles, discretas, fuertes"; los afectos, si "ligeros, moderados, profundos"; el sentimiento, si "elevado, mediocre, bajo o vulgar". El examen del buen humor, del sprit, de la vanidad, la simpatía; el ideal a lo bello; la actividad voluntaria; etc., todo eso se destaca examinando juiciosamente las composiciones *naturales* de los niños, ante cuyas revelaciones el educador no debe permanecer inactivo.

En una palabra, la composición es tan educativa al niño que cultiva sus aptitudes productoras, como al maestro que saca partido para una enseñanza racional.

Pero si el maestro no ve claro en estos asuntos, no se improvise a querer verlo todo por la composición, entrando en el reino de la divagación espiritual a expensas del niño, que es quien se perjudicará en definitiva.

Un plan de crítica

El maestro puede trazarse un plan para medir las condiciones del sujeto y de la composición. Dicho plan lo irá perfeccionando de acuerdo con su propia experiencia.

He aquí un modelo:

¿Conoce bien el asunto? ¿precisa bien las ideas? ¿es sintético? ¿en el análisis demuestra poseer la conciencia del fin? ¿su lenguaje es sensorial? ¿es imaginativo? ¿es razonador? ¿su pensamiento se desarrolla teniendo por fin sentimientos personales o los abstractos? ¿sabe definir? ¿se preocupa del número de los objetos vistos? ¿de su posición, forma, color, movimiento, relación espacial? ¿de sus usos y aplicaciones ¿interviene su acuidad auditiva y táctil, para complementar las impresiones visivas? ¿establece relaciones de semejanza? ¿se vale de los contrastes?

A esto podrá agregar si el alumno es capaz de corregirse por sí solo; de aclarar, ampliar, reducir, el sentido de las expresiones. Si reacciona más o menos prontamente ante lo absurdo, un contrasentido, expresiones ficticias; si es sugestionable, si posee buena memoria o si es memorista, libresco, etc.

La ortografía y la composición

Corregir errores de ortografía por la composición, es una práctica muy difundida en nuestras escuelas y ella insume la casi totalidad del esfuerzo docente. La "obsesión ortográfica" impide, todavía, aclarar y delimitar los fines propios de la composición. Empero, a la ortografía no se la persigue por el cultivo de la "actitud ortográfica". El sistema memorial para retener la "ortografía" suele ser el de la "repetición" de palabras que no se hayan escrito bien.

El maestro de esa vieja escuela no ha comprendido que la "repetición" solo tiene por propósito *el dar facilidad, rapidez, economía;* adquirir el hábito; "pasar lo consciente en lo inconsciente"; y que solo debe repetirse cuando existe la percepción clara, completa, detallada, de la cosa.

La cultura técnica de la ortografía, que reclama sus ejercitaciones especiales, es asunto separable de la composición. En la composición oral y abstracta no interviene la ortografía.

"En último análisis, se ha dicho, la ortografía se reduce al recuerdo muscular". Esto, como se ve, no es componer. "En un poeta que escribe sus pensamientos, el campo del proceso muscular, no ocupa mayor radio que el de los dedos. De aquí que todo el artificio didáctico, consista en formar con exactitud esa memoria". "Cuando no recordamos, de dos letras cual corresponde a una palabra, producimos el estado de inconciencia voluntaria, y los dedos salvan la duda".

En cambio, la composición no es una aptitud parcial, ni menos mecánica, automática: pone siempre en juego la conciencia.

La causa de los trastornos ortográficos es varia y debe verse bien en esto, para no reducir el esfuerzo de los educadores a la mezquina tarea de corregir palabras mal escritas y hacerlas escribir de nuevo un cierto número de veces.

Sin entrar en un estudio técnico de la ortografía, ajeno a la índole de este trabajo, y en su género uno de los más especializados, cabe establecer la división absoluta entre los fines que se persiguen

por la composición, con los medios de que el educador se valdrá para enseñar racionalmente la ortografía. La composición para cometerse errores de ortografía y para corregirlos, como único objetivo de aquella, constituye uno de los vicios más generalizados en la enseñanza, encarnado ya en la rutina y que tardará en desaparecer.

Se da por descontado que el educador aprovechará todas las observaciones que se registran por la composición, y que tratándose de errores ortográficos, los clasificará, tendrá en cuenta de cuál trastorno provienen y seguirá, después, la línea de enseñanza correctiva del caso.

Esta línea de enseñanza, de consistir en la repetición, será asimismo de tendencia especializada. Y así, las fallas provenientes de una instabilidad mental (regresión) no se las pretenderá corregir con el castigo de la repetición, sino con observaciones bien espaciadas unas de otras. En todo caso, el tratamiento de la repetición no ha de servir por igual, para reavivar la memoria muscular de los niños convenientemente organizados, que para incriminar la inteligencia de los perezosos o de los torpes.

La enseñanza de la composición por los modelos literarios

Otro error es subordinar la inventiva del niño, el desarrollo de la observación, de las aptitudes críticas y de censura al desarrollo de los modelos literarios; los cuales si pueden servir para precisar en sus líneas las reglas del estilo y de la gramática; no pueden, en manera alguna, ser antepuestos como moldes a la natural inspiración del niño, a la obra creadora de su espíritu, a la complejidad de causales de la vida personal, que determinan la orientación y conclusividad de la composición.

Este error es grave y nos conduce a componer sin inspiración o mejor dicho, con lo "prestado": giros, expresiones hechas, motivos, bosquejos, planes ajenos, que se toman como si fueran propios, por carecer de iniciativa y aptitudes creadoras.

La cultura literaria

Contra el prejuicio corriente que consiste en apartar de los estudios literarios a los que no tengan aptitudes para la composición o "para escribir", van destinadas estas líneas. La cultura literaria no puede depender del arte de escribir.

"Si somos partidarios decididos de una cultura científica, afirma un autor, como elemento primordial y pensamos con Berthelot" que la ciencia es el principio directriz que se ha elevado poco a poco en el mundo civilizado; que obedeciéndole con sinceridad, confiándose en ella en todas las cosas, nos vemos conducidos a la vez, a la investigación de lo útil — es decir, al mejoramiento continuo de la condición del mayor número; si aprobamos con Foillé que la considera el más poderoso agente de trasformación en la vida moderna — también comprendemos que la ciencia

sola no puede llenar esa "divina hambre de cosas espirituales", que llamaba Pascal".

Y es preciso en la escuela no olvidar "el ideal griego que tradujece el genio de Platón, diciendo: "La educación tiene por fin dar al cuerpo y al espíritu toda la belleza y toda la perfección de que sean susceptibles". Nada hay en el fondo que se oponga, por otra parte, "a destruir o evitar ese sincronismo cultural de la ciencia y del arte".

La cultura literaria, es, toda una necesidad del espíritu.

¿Por cuáles fundamentos a quien no sienta el incentivo de expresarse o mejor, aún, de escribir, debe suponérsele un espíritu estéril en cultura literaria?

Elección del estilo literario

La elección del estilo literario no puede hacerse, bajo la influencia de las lecturas. Efectivamente, cuando se sigue el sistema de moldear con la presentación de ciertos estilos, el estilo natural del niño, se concluye por imponer la arquitectura mental ajena, a la propia.

Para tener una seguridad, y siempre relativa, por ese sistema, sería preciso que el niño leyera en todos los estilos antes de determinarse. Aparte de que esto no suele ser posible, tampoco se conoce la gama integral de los estilos.

El maestro no debe presionar la inclinación del niño, obligándolo a memoriar determinados estilos, con preferencia a otros. Una regla de humanidad en tal sentido, cuando se trata de una elección que no depende del maestro, sino del alumno mismo, elección que se la pretende por la lectura, es ésta: se limitará el maestro a registrar los efectos (a veces lejanos) que producen las lecturas sobre la impresionabilidad psíquica del niño. Evitará la memorización obligatoria de trozos literarios — y le dará un carácter vocativo, o a elección del niño.

Cuestión muy importante ésta, de la elección de estilo literario, en la que siempre influye la sugestión del educador. Por fortuna la elección de estilo de los primeros tiempos (antes de que el gusto y la razón crítica se formalicen) sólo tiene un carácter proyectante.

Creo que la elección de estilo no viene con el niño, porque es un efecto final determinado por la arquitectura mental del hombre ya constituído y que en tanto éste no se constituya, las sucesivas transformaciones que vaya sufriendo, obrarán correspondientemente sobre la naturaleza de su estilo.

Concluyo diciendo que son peligrosas las intervenciones del maestro — a base de un funcionalismo de lecturas — para provocar la elección de estilo en el niño — y que lo único que se consigue es darle de prestado una manera de pensar, una manera de escribir.

Mejor será que el maestro no tenga, ni menos ponga en juego, tales estupendas pretensiones — dejando que la composición

del niño no traduzca plagios de estilos literarios. Y ello no se conseguirá por el sistema de ornamentar las composiciones, con imágenes literarias que escapan al sentir del niño — con expresiones que aunque bellas o luminosas "pasan por arriba de su cabeza".

La palabra del maestro

La palabra del maestro ha de ser reposada, muy claramente pronunciada, de precisión y exactitud irreprochables: todo, sin perjuicio de la necesaria animación expresiva.

"La palabra rápidamente emitida, en frases largas y de complicada estructura, debe ser proscripta completamente, en especial cuando se trata de niños cuyo desarrollo intelectual se halla poco adelantado y cuando se trata de cosas, de hechos, de relaciones que son para él nuevos".

El maestro tendrá presente que el primer síntoma de la atención es la curiosidad y procurará suscitarla por la novedad de los hechos, de las cosas y de la palabra misma. Asimismo, cultivará la imaginación. "Grande, cual ninguna, es esta facultad, utilísimo el partido que de ella puede sacarse, pero funestísimo su predominio a costa de la razón" — por lo que el maestro, al entrar en las fantasías de aquella, sabrá referirse a términos de comparación reales, y no a su vez imaginarios.

El maestro hablará con frecuencia a la emoción del niño; tratará de dar impulso a la efectividad, al altruísmo, a las condiciones serenas y más altas de la personalidad.

Las referencias biográficas y las nociones sobre las maravillas de la naturaleza, despertarán siempre los sentidos del alma y el deseo de sobreponerse a sí mismo.

Desde la oscura posición en que se encuentra el niño, a las altas cumbres del heroísmo y de la abstracción, va la palabra del maestro. Y así servirán de estímulo, los grandes ejemplos de que nos habla la historia.

Una intensa, cuanto clara emulación; una penetración de las profundidades del espíritu del niño por la palabra, sin pretensiones serviles, es lo que se necesita para provocar las grandes inspiraciones. Y una vez provocadas éstas, lo demás lo realizará la experiencia.

En síntesis, pretendo que no se persiga la composición mediante los recursos de la gramática, del análisis literario, de fórmulas verbales — ni que se tenga por objetivo de la composición a la ortografía.

Los conocimientos afines de la gramática, de la literatura, los aprovechará el niño en perfeccionar su obra — nunca para estorbarla; o anteponer la estructura técnica y especial al desarrollo libre de la afectividad, de la orientación y determinación de sus ideas.

La reforma ha de consistir, pues, en no perseguir por la com-

posición una prueba de lo que se enseña en los programas de estudios, sino una prueba de como funciona el vasto y complejo mecanismo de la psiquis.

La composición por la instrucción, subordinada a las disciplinas de las asignaturas; la composición que es un "repaso", un "resumen"; no traduce sino valores dados de antemano, de prestado o acciona sobre la memoria y acaso sirva para aclarar algunas ideas, a base de la meditación de las formas expresivas.

Los conocimientos podrán ser aplicados de preferencia, en cálculos y operaciones, en construcciones, en clasificaciones, en traducciones, en actos de generalización, en extensión y profundidad de la memoria. Durante estas pruebas de rendimiento deberá evitarse, precisamente, la intervención de la palabra "expresiva" o "personal" y preferirse la de orden "técnico" o "especializada" En todos estos ejercicios el niño traducirá su aprovechamiento, sin que pueda tenerse la pretensión de que componga por moldes dados, o que componga lo ya compuesto en clase. Las variantes expresivas a introducirse, en ese caso, no tienen el valor de la "concepción" propia. El final del proceso de la composición no es, pues, la *composición como medio de examen de la instrucción.*

Deslindando las pruebas de asignatura de las de la composición, (talmente entendida), se evitará que el niño escriba por escribir, la mayor parte de su tiempo destinado a la enseñanza; que la gramática y la ortografía especialmente, figuren en todos los programas, tanto en el propio como en los de otras asignaturas (que siempre son lentas en los primeros grados de enseñanza); que estorben y esterilicen el progresivo y rápido desarrollo mental; y que la composición vaya a parar a su plano *el de concebir y expresar con método y exactitud los efectos íntimos,* por el camino que se indica en este trabajo: sugestión de temas; variación de éstos; trama descriptiva; acción de los interrogatorios especiales; nociones de gobierno de la meditación y de la sugestión.

La reforma es limpieza y es higiene. El nuevo camino trazado es fácil de seguirse y son de esperarse los resultados favorables del deslinde de las pruebas asignaturales, de lo que debe entenderse por composición; del lenguaje técnico, al lenguaje expresivo o libre.

José A, Natale.

———

Información nacional

Tercer congreso americano del niño

Los temas oficiales de la Sección de Educación del Congreso Americano del Niño, que se realizará en Río de Janeiro del 27 de Agosto al 5 de Septiembre próximos, son los siguientes:

1. Los retardados biológicos; causas y remedios; medios de agruparlos en las escuelas y de educarlos y mejorarlos. 2. Los retardados pedagógicos; reconocimiento y corrección. El problema del analfabetismo y su pronta solución. 3. Propaganda sanitaria por la escuela; educación higiénica. 4. Educación sexual en las escuelas. 5. De la Educación Física, Moral y Cívica; métodos y programas. 6. El dibujo; método gráfico de expresión y de los trabajos manuales; educación del gusto y de la actividad mental, en la enseñanza primaria. 7. Dada la finalidad de la enseñanza primaria — desenvolvimiento mental y preparación para la vida social por la educación — cuáles son las disciplinas instructivas preferidas y su relativa preponderancia. 8. Dada la finalidad de la enseñanza secundaria — formación de las "elites" por la cultura general — cuáles son las disciplinas instructivas preferidas y su relativa preponderancia. 9. La selección de los incapaces adinerados por la enseñanza secundaria; protección social de los más aptos, para la formación de las "elites". 10. La educación integral y la especialización: oposiciones y concordancias para el mejor rendimiento humano y colectivo.

Se tratará también estos *Temas recomendados*: 1. Del problema de la primera educación; métodos de Freöbel y Montessori. 2. El profesor y el libro, en la escuela primaria. 3. Influencia de las estaciones en la escuela primaria; horarios y descansos más convenientes para las escuelas regionales. 4. Reforma de la disciplina escolar; cuáles son los métodos por excelencia. 5. La pereza de los escolares; sus causas y correcciones. 6. Métodos de enseñanza de la lectura; comparación y resultados. 7. Valor pedagógico de la ortofonía. 8. La gramática, la lógica del pensamiento, en la escuela primaria. 9. Necesidad del desenvolvimiento y difusión de la enseñanza del dibujo. 10. El canto en las escuelas. 11. Trabajos manuales que más convienen en la enseñanza primaria. 12. Gimnasia escolar; mejor manera de aprovechar las ventajas. 13. La matemática elemental enseñada por la evidencia, que permite la abstracción. 14. De la Geografía Física y la Geografía Humana, en la escuela primaria. 15. De la Historia Patria e Historia Universal por la Historia de la Civilización. Sus rudimentos esenciales en la escuela primaria. 16. Las ciencias de la Naturaleza, disciplinas esencial-

mente educativas en la escuela primaria. 17. Literatura infantil: de niños y para niños. 18. Bibliotecas escolares. 19. Educación pedagógica de los supranormales. 20. La enseñanza de la enseñanza en las escuelas normales y en las escuelas de aplicación. 21. Los mejores principios de la higiene moderna escolar. 22. Inspección médico-escolar; la función del médico escolar en las grandes campañas profilácticas.

El Comité argentino de esta sección del Congreso, ha quedado constituído así:

Presidente: Dr. Manuel Derqui, (Presidente de la Asociación Nacional del Profesorado, Rector del Colegio Nacional Mariano Moreno). *Vicepresidentes*: Dr. José Rezzano, (Inspector General de escuelas de la Capital); Prof. Rodolfo Senet, (Catedrático y Publicista). *Secretario*: Prof. Alfredo Rossi, (Ex Inspector de Escuelas Primarias). *Miembros*: Prof. Bartolomé Ayrolo, (Director del Instituto Nacional de Ciegos); Prof. Amable Alvarez, (Inspector de Enseñanza Secundaria); Prof. Luis Borruat, (Inspector General de Escuelas de Santa Fe); Prof. Adolfo de Cousandier, (Inspector de Escuelas de Territorios); Dr. Lanfranco Ciampi, (Director de la Escuela de Afásicos La Plata); Prof. Ramón Melgar, de Ciampi, (Directora Escuela Normal de Avellaneda); Prof. Julia S. de Curto, (Fundadora de la Casa del Niño); Prof. Virgilio Fariña Núñez, (Director de Escuela); Prof. Eduardo Fernández Torres, (Director de Escuela); Dr. José F. Ferrero, (Prof. de Enseñanza Secundaria); Prof. Juan Francisco Jáuregui, (Inspector General de la Provincia de Buenos Aires); Prof. Enriqueta Lucero, (Directora de Escuela Normal); Prof. Luis Morzone, (Director de Escuela de Afásicos La Plata); Prof. Romón Melgar, (Rector Colegio Nacional de Dolores); Prof. Carmen C. de Méndez Casariego, (Directora de Escuela); Sr. Héctor J. Montegriffo, (Periodísta); Sr. Ernesto Nelson, (Ex Inspector General de Enseñanza Secundaria); Dra. Ernestina López de Nelson, (Profesora y publicista); Prof. José Onaindia, (Inspector General de Escuelas de Provincias); Prof. Graciela D. de Sabalain, (Pte. Asoc. Coop. Col. Nac. Moreno); Prof. Reyes M. Salinas, (Ex Inspector General de Escuelas Capital); Prof. Maximio S. Victoria, (Director Escuela Normal Paraná); Prof. Susana Withe, (Directora Escuela Normal de Profesoras Capital).

Práctica del tiro

La Dirección General de Tiro pide publicidad de las condiciones existentes para generalizar en los polígonos y bajo la fiscalización oficial la práctica del tiro que, aparte de que la ley la ordena para los reservistas, ofrece a los menores enrolados y estudiantes el beneficio de poder reducir a la cuarta parte el período de servicio militar. Para este ejercicio, de tan positiva importancia para la seguridad del país, las autoridades conceden varias facilidades, inclusa la provisión gratuita de munición. La Dirección General de Tiro ha resumido las minuciosas disposiciones de la ley al respecto, en un volante de propaganda, cuyo texto principal reproducimos:

Reservistas. — Son por ley los ciudadanos a quienes la nación llamará primero para su defensa. Inscriptos en los registros militares hasta el 31 de Diciembre en que cada uno cumple 30 años, remontarán el ejército en momento dado. Están obligados a concurrir a los stands de tiro, domingos y días feriados, a cumplir un programa anual de condiciones establecido por el gobierno, hayan o no hecho servicio en las filas, teniendo derecho a tres series gratis por sesión de tiro. Y en toda ocasión que concurran por gestiones personales ante distritos o reparticiones militares serán requeridos sobre este deber, cuyo cumplimiento registrará su libreta de enrolamiento.

Menores enrolados. — Son los ciudadanos ya enrolados, pero que no tienen aún la edad para el servicio militar. La Ley N.° 4707 les beneficia por su Art. 9, estimulándolos a practicar el tiro en los stands, para adquirir precisión y destreza con el máuser. Sorteados, y previo aviso al jefe del distrito militar incorporados después a cuerpos de infantería como conscriptos, podrán solicitar, dentro de los diez días de su presentación, hacer la prueba de tiro para *reducir a tres meses su servicio militar de un año.* En esta categoría debe agruparse toda la juventud argentina, pues la ley ofrece ventajas a cambio de una concurrencia aprovechada a los stands.

Estudiantes. — La ley militar concede beneficios a la juventud estudiosa, asignándole ventajas en el ejército. Los estudiantes de la enseñanza secundaria (de 4.° y 5.° año), tienen la obligación de instruirse durante el año escolar. En los stands de tiro dispondrán de tres series gratis por sesión para cumplir hasta la 6.ª condición del programa establecido por el gobierno, a fin de obtener su libreta de tiro escolar como requisito indispensable para aspirar al voluntariado a Oficial de Reserva a que se refiere el Art. 8 de la Ley N.° 4707. El ejército obtendrá así del estudiante de hoy un futuro buen oficial para sus filas. La 7.ª condición se cumplira como examen al incorporarse a las filas.

Los reservistas que no hayan pasado por las filas, los menores enrolados y también los estudiantes que no tengan instructor de tiro en su colegio, concurrirán a los cuarteles de infantería para recibir instrucción preparatoria de tiro en los días domingos y feriados. Para cumplir condiciones en el stand es indispensable presentar al instructor el certificado de aptitud expedido en el cuartel

Noticias diversas

Con motivo de la clausura del curso escolar último, la Escuela Nacional N.° 64, de San Antonio de Piedra Blanca (Catamarca), realizó una exposición de manualidades, relativamente importante, en la que expuso gran número de prendas de ropa blanca y objetos de tejido de paja y mimbre, confeccionados por los alumnos.

—La Asociación "El hogar y la escuela" que funciona en la Escuela 2 del C. E. IV, calle Almirante Brown 778, ha publicado su memoria y balance del ejercicio de 1921. La Asociación cuenta con 362 socios que pagan la cuota mensual de

un peso. Recibió un subsidio de 5.000 pesos de la Municipalidad de la Capital y otro de 1.000 pesos del Congreso de la Nación. Sostuvo una escuela nocturna de enseñanza postescolar, que funcionó en 14 cursos con 700 alumnos; y proveyó de guardapolvos por valor de 613 pesos a niños de una de las escuelas del distrito y contribuyó con sus fondos e iniciativas a diversas obras de beneficencia. Tiene en trámite la creación de cantinas maternales.

—Como la protección de las aves útiles es un punto de enseñanza que conviene inculcar al niño, recordaremos que el gobierno de la Provincia de Buenos Aires ha aprobado en el presente mes una reglamentación de la caza por la cual se prohibe en absoluto, en todo el territorio de la Provincia la caza y persecución de las siguientes aves: gallinetas, macá, gaviotas, tero, tero real, jahaca, cigüeña, bandurria, cuervo, chajá, carancho, chimango, gavilán, halcón, aguilucho, buho, lechucita,



Exposición de la Escuela 64. Sección cestería

dormilón, picaflor, culillo, urraca, carpintero, caminera, hornero, titiriti, pajero, boyero, pico de plata, pecho amarillo, piojito amarillo, siete colores, benteveo, churrinche sirirí, tejereta, rechinador, golondrina, ratona, calandria, piojito, azulado, cachirlas, siete cuchillos, chingolo, misto, jilguerillo, siete vestidos, tili, cabeza amarilla, boyerito, etc., exceptuándose de esta prohibición las cotorras y gorriones. Queda también prohibida la caza de garzas, mirasoles, brujas, garcitas, hocos y gaviotas.

—En la Escuela Nacional N.° 13, de Bompland (Corrientes), su director, el señor Dardo A. Ramírez, ha establecido la Copa de Leche, que proporciona a cada alumno de alimentación deficiente una copa de leche y galletas. La leche se obtiene de vacas cedidas a la escuela por varios vecinos. Uno de éstos cede también el campo para el pastaje de las lecheras.

—Digna de encomio es la actitud de los vecinos de Pilcaniyen, (Río Negro), en su totalidad indígenas, que, a pesar de su pobreza, realizaron espontáneamente una colecta de fondos para

la construcción de un edificio para la escuela nacional de esa localidad. La subscripción alcanzó a la suma de 815.35 pesos moneda nacional, y hubo donaciones importantes como la de don Ricardo Carro Crespo, que contribuyó con 200 pesos.

Libros y folletos recibidos

—*El juego de la lectura y explicación del abecedario fónico onomatopéyico*, por Angel S. Barreiro Fontenla, 20 páginas; Buenos Aires, 1921.

— *Curso de dibujo*, para la enseñanza primaria según el método analítico, por León B. Glanzer, con prólogo de Víctor Mercante, un tomo de 96 páginas. Buenos Aires, 1922.

— *Universidad Popular de la Boca*, memoria presentada por el Director, Sr. Sebastián Soler. 64 páginas. Buenos Aires, 1922.

— *Nociones de moral cívica*, para 4.° grado, por Emilio R. Pichot, 62 páginas; Buenos Aires. La misma para los grados superiores de la escuela primaria, con el texto completo de la Constitución Nacional; 94 páginas. Buenos Aires.

— *Primavera*, libro de lectura para segundo grado, por José A. Natale; un tomo, 140 páginas; Buenos Aires, 1922.

— *Padre mío*, libro de lectura para cuarto grado, por José A. Natale; un tomo, 192 páginas; Buenos Aires, 1922.

Información extranjera

La instrucción pública en el Japón

El informe anual del Ministro de Educación del Japón, últimamente publicado y correspondiente al año escolar del 1.° de abril de 1918 al 31 de marzo de 1919, confirma informaciones conocidas sobre el admirable desarrollo de la instrucción pública en ese país, particularmente en dos de sus ramas, la primaria y la técnica. En cuanto a la primera baste decir que cuenta en sus escuelas elementales más de ocho millones de niños de 6 a 14 años y que concurre a ellas alrededor del 99 por ciento de la población en edad escolar. Al final de las siguientes líneas explicativas, publicamos un cuadro que resume el contenido estadístico total de ese importante informe.

Escuelas elementales. — La misión de las escuelas elementales consiste en instilar en las jóvenes inteligencias los elementos de la educación moral y la educación nacional y el conocimiento y habilidad esenciales para conducirse en la vida, preocupándose, al mismo tiempo de desarrollar el organismo físico de los niños. Estas escuelas se dividen en escuelas elementales ordinarias y escuelas elementales superiores. Toda ciudad, pueblo o aldea está obligada a sostener escuelas elementales ordinarias

suficientes para recibir a la población infantil en edad escolar que vive en su jurisdicción. El año escolar de las escuelas elementales comienza el 1.° de abril y termina el 31 de marzo del año siguiente; pero cuando lo requieren circunstancias locales, se puede establecer clases cuyo año escolar comience el 1.° de septiembre y termine el 31 de agosto del año siguiente. Los cursos en las escuelas elementales ordinarias comprenden seis años; en las escuelas elementales superiores continúan dos años más y, en ciertas circunstancias, tres años. En las escuelas elementales se puede establecer cursos suplementarios que permitan a los graduados o a aquellas personas que posean conocimientos iguales a los de los graduados, completar su instrucción deficiente en alguna o algunas de las materias que se les ha enseñado. Estos cursos son de dos clases: elementales ordinarios y elementales superiores. El término de ellos no debe exceder de dos años y es obligatorio enseñar materias requeridas por las condiciones de la localidad. El reglamento de escuelas elementales, revisado en virtud de decreto imperial dado en febrero de 1919, dispone, en los puntos modificados: Los cursos de materias esenciales y de materias adicionales, pueden ser alterados a fin de que las autoridades escolares elijan con mayor libertad lo que más convenga a los niños de sus respectivas escuelas y a la localidad; se establece el curso de ciencias en las escuelas elementales ordinarias, anticipándolo y concediéndole mayor número de horas, considerando que como la inteligencia del niño se desarrolla gradualmente, aprovechará las lecciones más fácilmente y más a fondo si las recibe en un orden lento y gradual; por otra parte, nuestro tiempo exige cada vez mayores conocimientos científicos. Se aumenta también el número de horas dedicadas a la geografía y a la historia japonesa a fin de que los niños comprendan mejor esas materias y se den cuenta de su situación y prestigio como unidades de la Nación. No obstante, se disminuye el número total de horas de estudio, teniendo presente que los organismos infantiles necesitan mucho tiempo para recreaciones.

Edad escolar. — La edad escolar del niño empieza al día siguiente de haber cumplido los seis años y termina el día en que cumple los catorce. La obligación de concurrir a la escuela empieza al principio del primer año escolar que ocurra en el período de su edad escolar y termina a la conclusión del curso de escuela elemental ordinaria. El número total de niños en edad escolar era, en el año de este informe, de 9.736.358.

Kindergarten. — Hay 612 kindergarten, (358 son particulares) que admiten niños de tres a seis años de edad. Concurrieron a ellos, durante el año 51.505 niños.

Escuelas normales. — Funcionan, como indica el cuadro, 93 escuelas normales (48 para varones, 36 para mujeres y 9 mixtas). El curso regular se divide en dos secciones, la primera y la segunda. Esta última puede ser omitida según ciertas circunstancias locales. Además del curso regular, se imparte un curso preparatorio y otro complementario. El curso de la primera sección

dura cuatro años. La segunda sección dura un año para los varones y uno o dos años para las mujeres. Ingresan a la primera sección los graduados del curso preparatorio, los graduados del curso de tres años de la escuela elemental superior y las mujeres graduadas del curso de dos años de escuela elemental superior. Ingresan a la segunda sección los graduados de las escuelas secundarias y las mujeres egresadas de las escuelas superiores para niñas en las que han cursado durante cuatro años. Se admite también a candidatos de determinada edad que posean una preparación igual a la de aquellos graduados. Los que sólo tienen dos años o un año de escuela elemental superior, en vez de los tres o dos anteriormente indicados, deben seguir un curso preparatorio que dura un año. El curso complementario sirve para integrar la instrucción profesional de los subpreceptores, dando así a su título equivalencia con el de maestro de escuela elemental, y especializa también para maestra de kindergarten y de costura. Las escuelas normales cuentan con una escuela elemental anexa; las que carecen de ella utilizan, para impartir instrucción práctica, una escuela pública.

Universidades. — Funcionan cinco Universidades Imperiales. Cada una de ellas cuenta con diversos colegios, equivalentes a nuestras facultades, que dan las diversas enseñanzas profesionales superiores. Así, por ejemplo, la Universidad de Tokio, que tiene cerca de cinco mil alumnos, cuenta con colegio o facultades de Leyes, de Medicina, de Ingeniería, de Literatura, de Ciencias y de Agricultura.

Escuelas Especiales. — Estos establecimientos dan educación superior artística y en algunos casos profesional a estudiantes egresados de las escuelas secundarias o que han cursado cuatro o más años en las escuelas superiores de niñas. Esta preparación previa no es en todos los casos indispensable para las escuelas de música y bellas artes. Hay 71 establecimientos de esta índole, de los cuales 58 son particulares. Directamente del Ministerio de Educación dependen cinco escuelas de medicina, la Academia de Música de Tokio, la Escuela de Bellas Artes de Tokio y la Escuela de Idiomas extranjeros, también de Tokio, en la que se enseña: inglés, francés, alemán, ruso, italiano, español, chino, mongol, malayo e hindostano. Algunas de estas escuelas enseñan exclusivamente religión, educación física o colonización.

Escuelas Técnicas. — La enseñanza técnica ha llegado en el Japón a un alto grado de desarrollo. Existen cinco clases de escuelas técnicas, a saber: las técnicas propiamente dichas, las agrícolas, las comerciales, las náuticas y las escuelas técnicas de continuación. Las escuelas de sericultura, selvicultura, medicina veterinaria y productos marítimos son consideradas escuelas de agricultura; todas las escuelas de aprendices son escuelas técnicas. Las que imparten enseñanza superior son llamadas escuelas técnicas especiales, y a ellas ingresan los graduados de escuelas secundarias. Las escuelas agrícolas, comerciales, náuticas y de productos marítimos, se dividen en dos clases: A y B. Los candidatos para admisión en las escuelas A deben ser graduados del curso de dos años de las escuelas elementales supe-

riores. Los candidatos para las escuelas B, para las escuelas de aprendices y para las técnicas de continuación deben haber cursado la escuela elemental ordinaria. Funcionan 12.840 escuelas técnicas, de las cuales, 1.200 son escuelas de continuación.

Preparación de los maestros de Escuelas Técnicas. — Existen tres institutos para la preparación de los maestros de las escuelas técnicas. Cuentan 124 alumnos. Son el Instituto para la preparación de maestros de escuelas técnicas de Tokio, el Instituto para la preparación de maestros de agricultura y el Instituto para la preparación de maestros de comercio. El primero de ellos enseña: ingeniería mecánica, arquitectura, teñido, filatura, cerámica, química aplicada y electricidad.

Escuelas diversas. — Desígnase con este nombre toda clase de escuelas que dan instrucción similar a las escuelas elementales, secundarias, superiores para niñas, especiales, técnicas, etc., pero que tienen organización y reglamentos distintos. Hay 2.463 escuelas de esta clase, de las cuales 1.273 son particulares.

Bibliotecas públicas. — Funcionaron en todo el país 1358 bibliotecas abiertas al público, — de las cuales 600 pertenecen a particulares o instituciones privadas, — con 4.431.511 volúmenes, en su mayor parte obras japonesas y chinas pues sólo 155.501 volúmenes son europeos. En 1915 había en todo el país 707 bibliotecas abiertas al público.

Costo de la educación pública. — El monto total del presupuesto ordinario invertido en el sostenimiento de las escuelas públicas fué de 98.816.852 yen, y el del presupuesto extraordinario de 330.796.405 yen, lo que hace un gasto total de 129.613.257 yen. (Un yen equivale a cincuenta centavos de dólar). Esa suma se distribuye así: para escuelas elementales 23.834.591 yen; para escuelas normales, 1.098.079 yen; para escuelas secundarias, 2.042.322; para escuelas superiores de niñas, 1.152.373; para escuelas especiales, 248.372; para escuelas técnicas, 2.430.405; para escuelas de ciegos y sordomudos, 26.134; para escuelas diversas 38.459; para kindergarten, 266.637; para otros fines de educación (excepto bibliotecas), 2.602.988 yen.

Porcentaje de niños que reciben instrucción. — El tanto por ciento de la población infantil en edad escolar que recibió instrucción fué de 98.86 para ambos sexos, (99.12 o|o para los varones y 98.58 o|o para las mujeres). (Ver el cuadro de página 237).

El método en geografía

El Congreso de métodos de educación, reunido en Chicago en marzo de 1921 recomendó, entre otros, un método en la enseñanza de la geografía que puede ser sintetizado por el siguiente ejemplo concreto: Una clase de cuarto grado, (alumnos de diez a once años) tiene como programa de geografía los Estados Unidos. En vez de encarar el tema de la manera tradicional, el maestro pregunta a sus alumnos cuál de los problemas siguientes desean estudiar: nuestra alimentación, nuestra habitación, nuestra calefacción. La mayoría se decide por el tema de la ali-

Estadística de la instrucción pública en el Japón

	Número de escuelas				Maestros				Estudiantes, alumnos, etc.				Graduados			
	Gobierno	Públicas	Privadas	Total	Gobierno	Públicas	Privadas	Total	Gobierno	Públicas	Privadas	Total	Gobierno	Públicas	Privadas	
Escuelas elementales	4	25.457	164	25.625	83	172.057	839	172.979	2.606	8.102.033	32.708	8.937.347	468	1.266.271	3.843	1.27
Escuelas para ciegos y sordomudos	2	7	65	74	44	87	364	495	428	834	2.382	3.644	100	81	287	
Escuelas Normales	—	93	—	93	—	1.667	—	1.667	—	25.285	—	25.285	—	9.585	—	9
Esc. Normales Superiores	2	—	—	2	150	—	—	150	1.079	—	—	1.079	234	—	—	
Esc. Normales superiores para mujeres	2	—	—	2	98	—	—	98	714	—	—	714	171	—	—	
Institutos espec. de preparación de maestros	1	—	—	1	17	—	—	17	208	—	—	208	47	—	—	
Escuelas secundarias	2	254	81	337	49	5.255	1.687	6.991	758	121.181	37.035	158.974	135	17.696	5.851	2
Escuelas superiores para niñas	3	327	90	420	57	3.860	1.370	5.287	1.188	91.166	26.392	118.746	298	22.582	6.089	2
Escuelas superiores	8	—	—	8	356	—	—	356	6.731	—	—	6.731	1.756	—	—	
Universidades imper.	5	—	—	5	970	—	—	970	9.040	—	—	9.040	2.655	—	—	
Escuelas Especiales	8	5	59	72	295	141	2.065	2.501	4.761	2.006	33.329	40.096	957	276	4.706	
Escuelas Técnicas especiales	18	2	4	24	686	50	152	888	7.585	576	1.091	9.252	2.208	150	259	
Escuelas técnicas de grado secundario	—	201	2	229	—	2.800	607	3.407	—	51.053	14.126	65.179	—	10.742	2.183	1
Escuelas técnicas de grado primario	1	360	18	379	7	2.216	132	2.255	250	46.532	1.853	48.635	75	15.288	719	
Escuelas técnicas de continuación	4	12.007	202	12.213	6	3.037	555	3.598	991	803.455	8.489	812.935	1.114	215.213	2.185	2
Institutos para maestros de escuelas técnicas	3	—	—	3	—	—	—	—	110	—	—	110	60	—	—	
Escuelas diversas	—	1.190	1.273	2.463	—	785	8.140	8.925	—	51.865	147.013	198.878	—	14.541	50.987	6
Totales	63	39.903	1.984	41.950	2.818	191.855	15.911	210.584	36.449	9.295.986	304.418	9.636.853	10.278	1.572.425	77.109	1.65

mentación Entonces se concreta aun más la cuestión: ¿Dónde hay más alimentos en los Estados Unidos? ¿Qué se encuentra? ¿Cómo se obtiene? Medio: los alumnos se encargan de reunir ellos mismos los elementos de cada lección sobre un tema dado: diarios, revistas, libros de que dispongan en sus casas, ilustraciones, cajas de construcción, arcilla, cera, cartón, mapas y tarjetas postales. Se estudia una región y cada uno contribuye con su parte a representarla de manera objetiva y a dar una idea de los alimentos que proporciona esa región al conjunto del país. Luego se pone en discusión preguntas que implican una conclusión general: ¿Por qué la agricultura es la actividad dominante de los Estados del centro norte? Las respuestas, debidas a la colaboración general, pueden ser en este caso: clima favorable y cantidad de lluvias suficiente, llanura, suelo rico, facilidad de los transportes por agua, facilidad de construcción de vías férreas, etc.

La escuela y la vida local

Prusia, renovando los programas de los cuatro primeros años de la escuela primaria, reemplazó el reglamento del 15 de octubre de 1872 con el del 16 de marzo de 1921. Entre las innovaciones más interesantes que infunden a la escuela alemana un espíritu nuevo, se debe señalar el llamado estudio de la localidad, (*Heimatkunde*) que ocupa, en esos cuatro años escolares, el lugar que tenían la historia, la geografía y las ciencias físicas naturales. En los dos primeros años, esta enseñanza "por el aspecto" toma sus elementos dentro del círculo de observación inmediata del niño y es completada con relatos, cuentos, fábulas, canciones, destinados a vivificar, dramatizar y profundizar ese conocimiento práctico del medio ambiente. En el tercer año se amplía el círculo de observación, pues se estudia la marcha aparente del sol, las fases de la luna, la observación del suelo y de las aguas, las plantas, los animales, su relación mutua, la construcción de planos de relieve. Por otra parte, desde 1920 el ministro Haenisch prescribió para todas las escuelas primarias un día entero de excursión en cada mes, y, mediando ciertas condiciones, las clases al aire libre.

Castigos corporales

Una revista de maestros "Teachers' World", de Londres, publicaba últimamente el comentario que más abajo reproducimos a título de curiosidad en cuanto demuestra que la opinión docente inglesa no se ha decidido todavía por la abolición absoluta del castigo corporal en las escuelas.

"Los miembros de la Asociación de Médicos Escolares, — dice "Teachers' World", — acaban de aprobar una resolución en el sentido de que se suprima la costumbre de castigar con golpes de regla en la mano, y, a su invitación se reunieron días pasados directores y directoras de escuelas de diversos tipos, con objeto de discutir el punto.

La objeción a esta forma de castigo consiste en que implica grave peligro de injuria al delicado mecanismo de la mano. Se sugirió varios sustitutos. La opinión general pareció ser la de que, dada la condición presente de la naturaleza juvenil, es necesaria alguna forma de castigo corporal.

El veredicto médico de que los palmetazos en la mano son perjudiciales ha de ser, sin duda, lamentado por el maestro de escuela primaria, que ve en ellos, como último recurso discretamente empleado, una forma efectiva de corrección. Por razones que son peculiares a la escuela elemental, fué considerada inconveniente toda otra forma de castigo corporal y tememos que los padres ingleses verían con grave desconfianza el uso del rebenque, tan pintorescamente descripto por el Dr. Nash.

Aquella conferencia vuelve a poner en el tapete toda la antigua cuestión de los castigos corporales. En comparación con lo que ocurrió en tiempos de nuestros abuelos, la práctica de los castigos en las escuelas primarias es insignificante y muchos buenos maestros no podrían desempeñarse sin ellos. La opinión profesional concluye, pues, en que es inevitable cierto mínimo de castigo corporal en la escuela primaria, donde las clases son tan numerosas y que la forma ligera con que se le aplica hace de él, — y así lo pensamos nosotros, — un correctivo inofensivo."

Oficina de información de enseñanza

Por Real Decreto del 20 de enero último, se ha creado en el Ministerio de Instrucción Pública, de España, una "Oficina de publicaciones, estadística e informaciones de enseñanza". Esta oficina tendrá a su cargo los siguientes servicios: publicaciones oficiales; intercambio nacional e internacional de estas publicaciones; biblioteca y bibliografía de la enseñanza; estadística de la enseñanza en todos sus grados; informaciones administrativas y docentes.

El tercero de esos servicios (biblioteca), se organizará con la base de las publicaciones editadas por la misma oficina y la colección de obras que tiene ya adquiridas ese Departamento. Los trabajos ulteriores para su organización serán orientados de modo que los fondos se constituyan especialmente con legislación nacional y extranjera, con publicaciones sobre organización de servicios docentes y con estudios de información y crítica sobre estas organizaciones. En la biblioteca se redactará y conservará, además, un índice bibliográfico que refleje fielmente el movimiento pedagógico nacional o internacional.

Corresponderá al servicio de estadística la redacción y publicación de los modelos a que deban ajustarse, en cada caso los datos de la estadística oficial de todos los servicios que dependan de la Subsecretaría y de las Direcciones Generales, la remisión de estos modelos a los centros docentes y oficiales y el cuidado especial del recoger y coleccionar los datos en los plazos fijos que se determinen para publicar anualmente, en resumen, una estadística general de enseñanza y periódicamente las estadísticas especiales detalladas que sean necesarias al conocimiento exacto de los hechos docentes.

El servicio de información tendrá a su cargo la reunión y sistematización de datos que permitan conocer al día el estado de la enseñanza en España y en el extranjero, y preparar las reformas que, como consecuencia del estudio de estos antecedentes, parezcan recomendables.

La nueva oficina estará a cargo de funcionarios administrativos y del profesorado especial. Los funcionarios administrativos constituirán el elemento de dirección, organización, continuidad y permanencia. Los profesores oficiales tendrán a su cuidado funciones y trabajos de carácter temporal, especialmente referidos a la preparación de las reformas de enseñanza a que se hace referencia. El Ministro de Instrucción Pública designará entre los profesores o catedráticos oficiales a aquellos que deban tomar parte en los trabajos de la Oficina de Informaciones. La elección ha de recaer siempre en catedráticos o profesores numerarios que desempeñen cátedra en propiedad y que se hallen notoriamente especializados en la materia objeto de cada uno de los estudios que se emprendan. Los profesores o catedráticos así nombrados se reintegrarán a las cátedras de que sean titulares tan pronto como estén formuladas las conclusiones que pongan término a sus trabajos.

Las maestras casadas

Hasta hace pocos años, en Alemania, la maestra que contraía matrimonio quedaba separada del cargo. La legislación escolar establecía la incompatibilidad entre su situación de casada y su puesto docente. En la actualidad puede continuar en sus funciones pues la constitución republicana establece la igualdad de los sexos ante la ley. Baviera insistía en mantener esa disposición contraria al derecho de las maestras casadas, pero sus medidas en este sentido fueron anuladas por fallo de la corte suprema del Reich en julio de 1921.

En cambio, en Suiza se acentúa la tendencia a excluir de la escuela a la maestra casada. En Basilea la opinión pública le es adversa y los maestros votaron de acuerdo con la opinión pública. En una asamblea plenaria, realizada el 17 de noviembre de 1920, las maestras mismas adoptaron la declaración siguiente: "No está en el interés del hogar ni en el de la escuela dejar a la misma persona los dobles cuidados de madre de familia y de maestra". En consecuencia, una nueva ley escolar de queda anulado por el matrimonio. Las maestras casadas actualmente en funciones, serán reemplazadas en el año escolar 1921-1922".

Instrucciones sobre el empleo del cinematógrafo

Las autoridades escolares francesas han enviado a las escuelas públicas, por circular, esta serie de advertencias acerca de las precauciones que exige el empleo del cinematógrafo "en las escuelas, las instituciones postescolares, las conferencias públicas, etc.".

Modo de alumbrado. — Emplear únicamente un aparato cuya

luz sea dada por una lámpara eléctrica de incandescencia. Cualquier otro modo de alumbrado debe ser rigurosamente desechado.

Películas. — Proyectar, siempre que sea posible, sólo películas no inflamables (acetato de celulosa). Los carretes colocados en el aparato deben estar protegidos por cajas metálicas cerradas. Para las lecciones ilustradas con proyecciones utilizar únicamente películas no inflamables.

Antes de la proyección. — Comprobar que funcionan los conmutadores y que los hilos que vienen del toma corriente estén bien fijos y bien aislados. Hacer girar el aparato sin la película. Si chirría, es preciso aceitar los soportes; en general, si hace ruido, hay lubrificar con aceite grueso el "carter" de la cruz de Malta. Si la proyección no es estable, conviene calzar una de las patas del aparato. Colocar el "film"; dar algunas vueltas de manivela; verificar si la banda es llevada sin dificultad por los tambores dentados y si se arrolla bien en el carretel receptor; cerrar las cajas protectoras.

Durante la proyección. — Estar pronto para cortar la corriente que llega a la lámpara y para dar vuelta la llave del conmutador que permite iluminar el salón (casos de ruptura del film, de irregularidad de su marcha o de extinción de la lámpara, demasiado usada o con exceso de voltaje).

Después de la proyección. — Cortar la corriente. Quitar la manivela o cortar la comunicación con el motor. Cubrir el aparato con una funda o una caja. No confiar a un alumno el arrollamiento del "film" que ha sido proyectado. Aprender a pegar los "films", con cola especial y mediante prensa. Tener cuidado de la conservación de los "films": serán colocados en sus cajas y puestos en lugar protegido del calor y la humedad.

Precauciones especiales para cuando se emplee películas inflamables. — La materia de las películas inflamables (la celuloide) se inflama con extraordinaria facilidad; por consiguiente, se debe adoptar las precauciones más minuciosas. No proyectar jamás películas inflamables con un aparato situado en medio de los espectadores. El aparato debe estar aislado en una garita de ladrillos o de zinc y sobre piso resistente, a fin de evitar las trepidaciones. No arrollar nunca las películas en la garita. Una película debe ser traída junto al aparato sólo en el instante más inmediato al de la proyección. La reserva de películas estará en una pieza distinta de aquella en que se da la proyección. Se prohibirá en absoluto fumar en la sala de proyecciones y en todas sus dependencias; se dispondrá en número suficiente, cartelitos con esta prohibición. En una sala en la que se admite a los adultos, se recordará en voz alta la prohibición de fumar, antes del comienzo de la sesión. Velar porque no se obstruya las puertas de salida. Poner, al alcance de la mano del operador: un conmutador que permita iluminar la sala; un sifón de soda o un extinguidor o una granada contra incendio. Al principio de la sesión recomendar al público que no se alarme si se produjere un "incidente" cualquiera. Indicarle que si se manifestara la posibilidad de un peligro, se le advertiría en seguida,

de manera que habría tiempo de desocupar la sala, sin empujones ni precipitación. Recordar la ubicación de las salidas.

Nota. — El operador debe considerar a priori como inflamable todo "film" sobre el cual no tenga la seguridad completa de que no lo es.

Precaución con películas no inflamables. — En el curso de una proyeción, durante una lección, no detener la película para fijar una de sus imágenes a no ser cuando es necesaria una explicación. Si la detención dura más de medio minuto, hacer pasar la imagen siguiente (dando vuelta el obturador) a fin de no deformar y deteriorar la película.

La orientación profesional en Alemania

Basta tener en cuenta que el contenido de la orientación profesional en Alemania coincide con la tendencia germánica de querer organizar y disciplinar todo, para comprender cuán minuciosas y generales han sido las investigaciones hechas al respecto en ese país. El método seguido, que al principio era ante todo económico y escolar, es hoy decididamente psicológico. La obra de los servicios de orientación profesional se relaciona por un lado con la escuela, y, por otro, con las agencias de colocación oficiales; tiene también vínculos con las organizaciones obreras y con las cámaras de trabajo profesional: las organizaciones obreras se interesan por la cuestión y no falta apoyo financiero y moral del elemento patronal.

El método alemán culmina en los siguientes grupos de actividad: 1.° Estudio de las características psicofisiológicas de las diversas profesiones. 2.° Contralor experimental de estas características psicofisiológicas. 3.° Compilación de una cédula escolar individual. 4.° Preparación de los consultantes vara la elección de una profesión, mediante conferencias y cursos de enseñanza. 5.° Selección, en las escuelas, de los alumnos más aptos, en general o para alguna materia. 6.° Propaganda en la opinión pública, en favor de la orientación profesional.

El estudio de las características de la profesión debe ser considerado como fundamental. Lipmann en Berlín y Weigl en Mónaco, han recogido mucho material acerca de los oficios y de las profesiones más modestas; Marta Ulrich, en Berlín, se ha dedicado al estudio de las profesiones de orden superior, (médicos, ingenieros, etc.). Mucho interés despierta el método seguido en Alemania para el contralor de las características de un oficio: después de haber formado una lista provisoria de las noticias recogidas mediante cuestionarios, se contralorean las aptitudes de tres grupos diversos de operarios: óptimos, mediocres y malos; luego se elimina todas las características que no se encuentra en los operarios óptimos y se forma la lista definitiva. Se realiza así la determinación de la habilidad para cada oficio.

Intensa actividad se ha desplegado para obtener que en todo el país se desarrollen los servicios de orientación profesional. Ante todo conviene recordar que existen los siguientes actos del gobierno: Decreto prusiano del 18 de marzo de 1919 relativo a la institución de una oficina de profesiones; Decreto prusiano del 28

de marzo de 1918 sobre la acción de las escuelas en lo que concierne a la orientación profesional; Decreto bávaro del 19 de diciembre de 1917, referente a proporcionamiento de ocupaciones y orientación. En Berlín funciona una institución oficial, la *Zentralstelle für Volkswohlfahrt,* que difunde instrucciones y diversos impresos de propaganda.

Noticias diversas

Se ha comenzado a publicar los resultados del censo decenal de 1920 de los Estados Unidos. Se calcula entre seis y siete millones el número de analfabetos de todo el país. Las dos masas más numerosas de analfabetos están entre los negros de los Estados del Sur y los inmigrantes. Con todo, en los últimos diez años se ha realizado grandes progresos y el porcentaje general de los habitantes que no saben leer ni escribir, ha descendido de 7,7 en 1910 a 5,5, más o menos, en 1920.

—Con el propósito de uniformar las denominaciones que se da a las ediciones según el tamaño de la hoja del libro, la Biblioteca Nacional de Florencia ha establecido la siguiente pauta para cada denominación:

Infolio	cuando	el largo	de la hoja	es	de	más de 38	centímetros
in-4.°	,,	,,	,,	,,		28 a 38	,,
in-8.°	,,	,,	,,	,,		20 ,, 28	,,
in-16.°	,,	,,	,,	,,		15 ,, 20	,,
in-24.°	,,	,,	,,	,,		10 ,, 15	,,
in-32.°, in-64.° e in-128.°				,,		menor de 10	,,

Revista de revistas

"*Revue Mondiale*"
Ocho horas de trabajo para los alumnos

Refiriéndose al sistema escolar francés, dice el autor del artículo, Dr. van Lint, que toda reforma de la enseñanza debe basarse en la fórmula siguiente: "ocho horas de trabajo por día, para los alumnos". Organizar la enseñanza primaria y media en forma que los niños trabajen durante ocho horas diarias, constituye una reforma importante que tiene en sí misma su valor; pero esta nueva organización escolar asume un alcance importante porque permite otras muchas reformas, las principales de las cuales pueden ser resumidas así: Organizar la inspección médica; la curación de las enfermedades crónicas; la orientación profesional; la educación física; introducir el trabajo manual; dar mayor importancia a la enseñanza del dibujo, de la música y de los idiomas modernos; emplear menos nociones abstractas y más datos concretos; desarrollar más la inteligencia y menos la memoria.

La inspección médica escolar debe estar bien organizada de modo que cumpla con su objeto en una forma general. Con el examen sistemático de todos los órganos del cuerpo, se descubren perturbaciones que no se sospechaba, se las remedia en seguida y se consigue así poner al niño en manos del educador en un estado de salud mejor. La cura de las enfermedades cró-

nicas se impone en la escuela porque justamente las enfermedades crónicas exigen una terapéutica activa y constante. Las manchas de la córnea, por ejemplo, disminuyen con seguridad cuando son objeto de un tratamiento conveniente, pero este tratamiento es largo y delicado y solamente en las escuelas la enfermera puede obtener buenos resultados porque dispone del tiempo necesario para aplicar con conocimiento de causa el tratamiento prescripto.

En cuanto a las aptitudes profesionales, nadie mejor que las personas que en la escuela tratan a diario a los jóvenes para guiarlos en la elección de un oficio o una carrera. A este fin la escuela debe, ante todo, darse cuenta de las cualidades físicas de los jóvenes, y del estado de los órganos de los sentidos, y lo consigue mediante exámenes practicados con aparatos especiales.

Ya nadie discute la importancia de la gimnasia, de los juegos y de los ejercicios físicos en general. Sin embargo, reina la incoherencia en materia de educación física. En cambio, en la escuela esta educación podría ser metódica y comprender juegos de simple esparcimiento y gimnasia para mantener la elasticidad y la vitalidad de todos los órganos, y deportes que fortifican el organismo. El médico podría indicar la índole, la duración y la intensidad de los ejercicios que convengan a cada alumno. El trabajo manual constituye un fundamento poderoso para los trabajos intelectuales; agiliza al niño y desembaraza la habilidad de sus manos; enseña al hombre futuro los materiales de que están hechos los objetos que lo rodean de suerte que podrá así apreciarlos, manejarlos y dominarlos mejor. En cuanto al dibujo, la utilidad que se obtiene por saber hacer un boceto es secundaria comparada con la parte que en el desarrollo intelectual tiene el dibujo, en cuanto enseña a observar, a percibir las relaciones entre los objetos, a separar las cosas principales de las accesorias, à distinguir los detalles y a hacer la mano más dócil al mandato de la inteligencia. La música es, sin duda, una de las distracciones más variadas, más intelectuales y más importantes de las horas de reposo que embellecen nuestra existencia. Enseñémosla a nuestros hijos en las escuelas, impregnemos con ella su alma, pues así les daremos un consuelo para los días tristes.

Se debe disminuir el número de horas destinado al estudio del griego y del latín, estudio que, por otra parte, no debe ser dejado de lado. Pero la juventud francesa debe aprender el inglés, el alemán y hasta el español, dada la importancia creciente de los países de la América del Sur. No sólo es útil desde el punto de vista comercial, sino también desde el punto de vista industrial y científico. Se puede objetar que todos los trabajos importantes son traducidos al francés; pero no olvidemos que el público se engaña a menudo acerca del valor de los trabajos, de suerte que se tiene traducciones de trabajos insignificantes, mientras se deja de lado a otros que han dado lugar a importantes aplicaciones. Por otra parte, las traducciones son publicadas, por lo común, años después de la publicación original, y de ahí una pérdida de tiempo, de que aprovecha el extranjero.

A menudo el maestro no se preocupa de colocarse al nivel de su auditorio; habla como si los que le escuchan supiesen tanto como él; se sirve con frecuencia de la abstracción, sin tener en cuenta que ésta sólo puede ser comprendida cuando el alumno posee los datos concretos. Muchas inteligencias infantiles parecen tardías porque el maestro no ha seguido las vías que conducen a su desarrollo. Seamos más positivos, demos la debida importancia a los órganos de los sentidos, que dan la noción exacta de las cosas y acumulan en la mente los materiales de que el hombre se servirá para realizar obra personal.

¿Cómo se puede educar en la escuela según el plan indicado y aplicar la fórmula de ocho horas de trabajo? La escuela dispondrá del niño durante ocho horas por día: desde las 8 a las 12 y desde las 14 hasta las 18. Durante estas ocho horas se enseñará tanto en la escuela primaria como en la secundaria todas las materias del programa. Las horas más proficuas son las que van de las 9 a las 11 y de las 15 a las 16. En estas horas se enseñará las materias más difíciles: idioma nacional, lenguas muertas, matemáticas, ciencias. Las demás serán destinadas a la historia, a la geografía, a las lenguas modernas, a la música, al trabajo manual y a la educación física. Durante estas ocho horas el alumno hará los deberes y aprenderá las lecciones. A las 18 termina por completo su día escolar y toda obligación escolar.

Una vez vuelto a su casa, el niño hará lo que quiera hasta la hora de acostarse, en la más completa libertad, de modo que tenga entonces ocasión de desarrollar su pequeña personalidad.

La actual organización escolar con sus deberes y sus lecciones, no deja a los niños tiempo para reflexionar; les pone anteojeras, por así decirlo, y sólo se las quita cuando la educación en la escuela ha terminado. Entonces el niño comienza a formarse, casi siempre a su propia expensa, su educación personal.

Para completar la reforma se suprimirá el asueto de la tarde del jueves para sustituirlo con el asueto en la tarde del sábado: el sábado inglés es tan útil para los niños como para los padres. Pero en la tarde del jueves se conservará algo del descanso tradicional suprimiendo toda ocupación intelectual y dedicándola enteramente a trabajos manuales y a la educación física.

Los sábados por la tarde, los domingos y durante las vacaciones, los niños podrán, a pedido de los padres, reunirse en la escuela para organizar juegos, excursiones, visitas a los museos o para asistir a conciertos, espectáculos públicos y conferencias. Así se apartará a los jóvenes de la calle, de las malas compañías, de la soledad deprimente de la casa cuando sus padres no pueden atenderlos, y se les circundará de una atmósfera educativa permanente.

"La Escuela Moderna"
La población del mundo

Según los últimos censos realizados en los diferentes países del mundo y las evaluaciones, todo lo precisas posible, hechas para los países en donde los censos son irrealizables, la población mundial se eleva a 1.800 millones. Si se comparan estos

resultados con los últimos obtenidos por métodos idénticos, se comprueba que la población mundial aumenta. El reparto de dicha población total se efectúa de la manera siguiente: Europa, 500 millones; Asia, 900 millones; Africa, 150 millones; América, 220 millones; Oceanía, 7 millones.

El siguiente cuadro da la cuantía de la densidad de la población de los principales países de raza blanca:

Rusia	130 millones
Estados Unidos	106 „
Alemania	60 „
Inglaterra	47 „
Italia	40 „
Ucrania	40 „
Francia	39 „
Polonia	27 „
España	23 „
Rumania	15 „
Yugoeslavia	14 „
Checoeslovaquia	14 „

Ciertos países, como la China y las Indias, apenas pueden ya aumentar la densidad de sus poblaciones por temor a una verdadera crisis de sobrepoblación. Por el contrario, Oceanía y América ofrecen aún grandes perspectivas de aumento de población. Especialmente Australia, que tiene tanta extensión como los Estados Unidos, no cuenta más que con 7.500.000 habitantes, de los cuales, 5.425.000 son blancos.

La población del Japón alcanza la cifra de 77 millones, de los cuales, 56 millones solamente residen en el Japón y 21 millones en el extranjero.

Inglaterra cuenta con 447 millones de habitantes, de los cuales 47 millones en la metrópoli, 22 millones en los dominios y 378 millones en el resto del mundo, principalmente en las Indias. De este total, 75 millones solamente pertenecen a la raza blanca.

Alemania cuenta con 60 millones, incluyendo la Alta Silesia.

En fin, Francia tiene 39.600.000 habitantes, después de la anexión de la Alsacia-Lorena.

"*Revue Bleue*"
Valor pedagógico de los cuentos de hadas ¿La audición y la lectura de los cuentos de hadas y, en general, de las leyendas, de los mitos, de los relatos novelescos y maravillosos producen realmente en los niños la influencia perjudicial que les atribuía recientemente la señora María Montessori en una conferencia dada en la Claid Society, de Londres? Van Gennep, conocido literato, autor y recopilador de leyendas y relatos populares franceses y belgas, comenta minuciosamente esa cuestión en reciente número de la "Revue Bleue". En su opinión, la doctora María Montessori, creadora de un sistema de educación y de enseñanza infantil, parte de esta afirmación de principio: Que las leyes psíquicas fundamentales son idénticas en todas las razas humanas y que si se observa diferencias entre los niños de diversos pueblos, éstas son debidas, solamente, a la diferencia del "alimento intelectual". Así,

los niños de los pueblos alemanes y anglosajones atribuyen a los cuentos de hadas un valor místico y en cierto modo religioso, mientras los pueblos latinos no ven en esos relatos sino una amena fantasía y por esto los oyen de sus nodrizas o de las criadas campesinas, y nunca en la escuela, donde esos relatos están prohibidos.

Montessori llega a la conclusión de que los ingleses harían bien en imitar en esta materia a los pueblos latinos: los cuentos de hadas dejan huellas psíquicas: penetran profundamente en el espíritu y justamente en el momento en que el niño "está empeñado en el enorme trabajo de organización y de disciplina de sí mismo, y cuando sus facultades de crítica no se han formado todavía" y no puede distinguir aún entre lo real y lo imaginario, entre lo posible y lo imposible. Haciéndole penetrar en el mundo de lo sobrenatural, se prolonga inútilmente ese período de confusión y se le obliga a vivir, como quien dice, por partida doble. Esos cuentos y leyendas llegan a desarrollar en el niño el desprecio de la realidad, y lo inclinan a introducir en la apreciación de los hechos, un elemento místico y maravilloso, que aparece como mentira cuando adquiere predominio el contacto con la realidad.

La desilusión puede herir profundamente, y la señora Montessori cita el caso de un niño el cual, al enterarse de que Santa Claus, (personaje equivalente a los Reyes Magos), no existía, perdió la confianza en su madre, porque ésta le había enseñado a no mentir y ella había mentido.

En resumen, la señora Montessori tiende a colocar la actividad intelectual determinada por los cuentos de hadas en el dominio de la psicopatología, y a temer que deje en el adolescente, y por consiguiente, en el hombre, una especie de tara psíquica.

La conferencia suscitó en el auditorio cierta emoción, que, trasmitida al público, dió lugar a una polémica en diarios importantes, como "The Times" y "The Observer". Siguiéndola, se tiene la impresión de que los anglosajones no están convencidos: "El mundo maravilloso y novelesco tiene un lugar considerable en la obra de Shakespeare, y lo que ha parecido bueno a Shakespeare, debe ser bueno también para nosotros".

Esta alusión al carácter de una parte de la obra del gran poeta, es el mejor comentario del sistema pedagógico inglés que tanto sorprende a la señora Montessori: en la educación de la primera infancia la imaginación tiene en Inglaterra una parte tan importante, que los adultos anglosajones continúan amando lo maravilloso y conservan más tarde en su carácter ciertos rasgos que parecen infantiles a los pueblos latinos. Y como esa unión de realismo práctico y de imaginación no ha dado hasta ahora malos resultados, se comprende que los ingleses vacilen en seguir a la señora Montessori en la senda que severamente indica.

El autor del comentario, Van Gennep, declara que desde la más tierna edad sus hijas se entretenían amenamente con los cuentos de hadas que oían relatar en el hogar y que en cuanto supieron leer recurrieron ávidamente a la biblioteca folklórica de su padre. "No pensé entonces que cometía un error pedagógico, ni experimenté escrúpulo alguno en prestar libros de fábulas y leyendas a los niños de las familias amigas o vecinas. Debo dar gracias

a las hadas, a las divinidades mitológicas, a los *bogatir* rusos, a los guerreros escandinavos, a las *peri* persas. Jamás llegué a creer que deformaban los jóvenes cerebros o disminuían sus facultades críticas".

Y esto, porque esos relatos no son objeto de fe, como por ejemplo, los relatos bíblicos o las vidas de los santos. Si contienen restos de creencias religiosas, de mitos desaparecidos, — drúidicos, germánicos o persas, — estos elementos, en cuanto tienen de religioso, son visibles sólo para el folklorista especializado, pero no los perciben los niños, los cuales se interesan solamente por la aventura, sobre todo si ésta tiene un desenlace agradable o moderadamente trágico, o tan excesivo que resulte increíble.

Cada vez que los niños preguntaban si la historia era verdadera, se les respondía simplemente que no, que era una "historia", palabra que dice todo a los niños. Estos no se conforman con oír o leer "historias", sino que las inventan, por la noche, antes de dormirse, combinando las impresiones salientes que han recibido durante el día, con las reminiscencias de las fábulas oídas. Los relatos maravillosos y las leyendas contribuyen, no a crear esta tendencia, sino a dirigirla, proporcionándole escenario, como el libro de De Foe proporciona escenario a muchas aventuras a la Robinson, imaginadas y a veces traducidas en acción.

¿Por qué considerar nefasta esta forma de actividad intelectual en la que más tarde se ejercitará el alumno en las clases de composición literaria? Las fábulas y las leyendas, siempre que desde el principio se revele al alumno su carácter puramente literario y se deje a un lado su aspecto ético, pueden favorecer, en vez de perjudicar, el desarrollo intelectual.

El niño no tarda en darse cuenta del carácter excepcional del héroe. "Me gustan las fábulas, — decía mi hija de doce años, — porque tienen cosas extraordinarias que no son ciertas. Si fueran ciertas no me divertirían". Y en el amor del niño por las fábulas es preciso ver, justamente, una reacción contra la realidad cotidiana, — deberes y lecciones, — que no difiere mucho de la afición del adulto por las novelas. Es cierto que la señora Montessori no se ocupa de esta edad, sino de los niños de tan tierna edad que aun no distinguen lo ordinario de lo extraordinario. Admitiendo que exista este período de confusión, diremos que puede ser abreviado por los padres, cuando los sucesos sociales y domésticos no precipiten la evolución normal del período que va de la confusión al de la crítica, en cuyo caso el mal resulta atenuado en el niño al cual se ha proporcionado la posibilidad de refugiarse en un mundo imaginario, considerado temporariamente como real.

Se entiende que se habla no de niños anormales o demasiado nerviosos, sino de niños sanos, bien equilibrados y capaces de afrontar los desmentidos que da la vida a los sueños y los deseos; de niños crecidos en ambiente normal y sano, donde no se les intimide sin medida ni se les riña por su puerilidad. Y no hay que olvidar que para los niños sanos, que son la mayoría, han sido hecho los libros, los programas y las escuelas.

Es verdad que ni en Francia ni en Italia se enseña cuentos de hadas en las escuelas, pero, viéndolo bien, tampoco en la literatura

inglesa los cuentos de hadas constituyen una sección tan grande que se les daba asignar un puesto importante en el programa. Si se trata, en cambio, de libros de lectura para niños, no hay distinción entre Inglaterra y Francia, puesto que no solamente los libros de fábulas están en Francia en manos de todos, sino que la mayor parte de las fábulas que se lee en Inglaterra proceden de Francia, como las canciones de gesta simplificadas, los cuentos de Perrault, etcétera. En ambos países la difusión de los temas maravillosos se ha realizado mediante opúsculos de pocos centavos ilustrados con láminas como las llamadas D'Epinal, aunque existen también ediciones de lujo, ilustradas por artistas. Siguen luego, los relatos semiliterarios, como "Las mil y una noche" y los literarios, como los de Andersen, de Schmidt, de Nodier, de Andrew Lang y de Kipling. Pero en Italia la señora Montessori habría encontrado colecciones equivalentes, desde las del siglo XVI que recorrieron el mundo, (Basilio, Straparola), hasta las de Pitré y los colaboradores del "Archivo de tradiciones populares".

El articulista está de acuerdo con la señora Montessori en la observación de que las canciones de gesta, tanto las de origen continental, como las de origen escocés, irlandés o escandinavo, han sobrevivido en Gran Bretaña más que en Francia. En Francia, el estudio de esas canciones, — exceptuada "La chanson de Roland" — forma objeto de la enseñanza superior, mientras en Inglaterra forma parte de los programas de todas las escuelas, como si se les concediese una importancia en cierto modo patriótica.

Los personajes de las fábulas y de las leyendas presentan una psicología simplificada que es típica del género, y simbolizan los sentimientos fundamentales y las cualidades primarias de la humanidad puestas en antítesis: fuerza y debilidad, brutalidad y astucia, bondad y maldad, amor y odio, fidelidad y traición, generosidad y avaricia, etc., et. Agrada a los niños, y aun a muchos adultos, esta simplicidad psicológica que permite hallar, yendo de una fábula a otra, personajes familiares y amigos conocidos, bajo las variantes de traje y ambiente.

Otra observación: en las escuelas de Francia se estudia la mitología griega y la romana a las cuales no se concede ciertamente, presentándole a los niños, valor de fe. Y esa mitología excita la imaginación con igual título, sino con el mismo grado, de los cuentos y leyendas populares. "La Odisea" contiene fábulas; lo mismo puede decirse de "Las Metamorfosis". "La Eneida" misma no es sino leyenda. ¿Se deberá aplicar en este caso el nuevo principio pedagógico y suprimir de la enseñanza todo lo que no tenga carácter científico? ¿Se deberá ahogar la imaginación en los niños? "No creo, termina diciendo Van Gennep, que resultare de esto un bien intelectual, moral o práctico. Una gran ventaja deriva del cultivo de la imaginación, porque no hay obra científica posible sin un trabajo previo de imaginación: Newton y Leibniz, Lamarck y Curie, Berthelot y Giard, fueron, ante todo, grandes imaginativos".

"*Minerva*"
Etimología de «pupila»

La palabra "pupila" — que en castellano empleamos también en la forma masculina "pupilo" — con el significado de centro del iris del ojo y de

niño o niña menor de la edad púber o de alumno internado, tiene etimológicamente un sentido igual a las dos primeras acepciones. Los romanos, con término cariñoso, llamaban al niño y a la niña *pupus* y *pupa; pupa* llamaban también a un muñeco (en italiano, *puppatola;* en francés, *pouppée*) hecho a semejanza de una niña con el cual jugaban las jovencitas romanas y que luego, llegadas a cierta edad, dedicaban a Venus. *Pupillus y pupilla* son diminutivos de *pupus* y *pupa* y fueron empleados para designar a los menores y particularmente a los huérfanos sometidos a tutela. El círculo central del iris fué llamada por los latinos *pupilla* porque refleja la imagen de quien la mira, empequeñeciéndola como si fuera un muñequito. Análogamente, los griegos tienen los vocablos *kore* y *glene,* ambos con el doble significado de niña o muñeca y pupila del ojo. En español la palabra "niña" significa ambas cosas.

«*Revista Pedagógica*»
Lineamientos de un método racional de educación física

Impropiamente se suele llamar educación física a la gimnasia — dice Romano Guerra, en la "Revista Pedagógica", de Milán, — cuando por educación física debe entenderse el complejo de los medios con los cuales todo individuo crece sano, vigoroso, ágil y diestro.

Elementos fundamentales de la educación física son: aire puro, alimento sano y abundante y reposo suficiente; los ejercicios físicos completan la educación física, contribuyendo, sobre todo, a dar fuerza, agilidad, destreza y conformación estética al organismo.

Los ejercicios físicos comprenden la gimnasia, los juegos y los deportes; estas tres formas de ejercicio tienen caracteres propios y, más que excluirse, se completan.

La gimnasia tiene caracteres generales y comprende todos los ejercicios que concurren a la formación de un organismo relativamente perfecto; tales ejercicios se determinan y dosifican de modo que todos los alumnos puedan realizar la cantidad que el profesor considere necesaria.

La gimnasia, empero, por su carácter metódico, no es siempre atractiva, y deja poco espacio a la iniciativa individual.

El juego, en cambio, es placentero y divertido, mas no puede graduarse ni aplicarse en igual proporción a todos los alumnos.

Los deportes son deseables para los jóvenes porque consienten la libertad de iniciativa y el máximo rendimiento de las energías individuales; pero requieren esfuerzos muy grandes, y por su especialización, favorecen el desarrollo inarmónico del cuerpo.

Gimnasia, juegos y deportes tienen cada uno sus ventajas y sus defectos, pero todos son utilizables para la educación física, y yerran los exclusivistas que condenan al ostracismo a unos en favor de otros; sólo es necesario saber usar estos tres medios de ejercicio físico en modo adecuado a las condiciones orgánicas en que se encuentran los jóvenes en las varias edades de la vida.

La educación física racional se debe basar en los siguientes principios fundamentales:

1.—Los ejercicios se deben realizar siempre al aire libre, en campos de juego y en grandes espacios cubiertos. Los espacios cubiertos se deben utilizar sólo excepcionalmente cuando llueve

o nieva o reinan fuertes vientos. En todo caso, el espacio cubierto debe ser amplio, con mucha luz y bien aireado.

2.—Se debe evitar aburrir a los alumnos con ejercicios monótonos o de mínima eficacia fisiológica, y con excesiva corrección.

3.—La gimnasia coreográfica o acrobática debe ser desterrada en absoluto.

4.—Es necesario determinar claramente los fines que se quieren alcanzar con los ejercicios físicos en relación a la edad de los que los realizan; para los niños, el efecto principal debe ser higiénico; para los adolescentes, higiénico-fisiológico; para los jóvenes fisiológico-psíquico; para los adultos, fisiológico-psíquico-social.

5.—Los ejercicios físicos deben realizarse solamente en condiciones higiénicas favorables, es decir en ambiente en el que sea puro el aire y con jóvenes bien nutridos y que tengan suficiente reposo. Cuando faltan algunas de estas condiciones, el ejercicio físico puede ser peligroso, y por tanto, no debe realizarse.

6.—En todos los ejercicios se debe determinar científicamente el efecto higiénico, fisiológico, estético, psíquico, y se deben eliminar absolutamente aquellos que resulten dañosos, inútiles y superficiales.

7.—Los ejercicios no eliminados, aquellos cuya utilidad haya sido reconocida científicamente, deben ser aplicados racionalmente, con el fin de obtener el máximo resultado en el mismo período de tiempo. Por esto hay que disponerlos por orden de dificultad y repartirlos en varios períodos de enseñanza, de suerte que los jóvenes tengan siempre movimientos nuevos que estudiar y su desarrollo orgánico se realice gradualmente.

8.—Asimismo, en las lecciones aisladas, los ejercicios no deben hacerse al acaso, sino sobre la base de un plan preestablecido, según la norma de que la actividad del organismo debe crecer en la primera parte de las lecciones y decrecer en la segunda, para impedir que los ejercitantes salgan del campo excesivamente sudados y fatigados

9.—Durante los ejercicios se debe guardar orden y disciplina, pero no obligar a los jóvenes al silencio y a la inmovilidad continuos; es así útil dejarles en libertad de expresar espontáneamente su alegría mientras juegan y obligarles a mantenerse ordenados, dentro, sin embargo, de la máxima libertad.

10.—No se debe pretender alcanzar la ejecución perfecta de los ejercicios de una sola vez, sino gradualmente; se debe también evitar la excesiva repetición, que estanca a los alumnos sin mejorarlos.

Hasta ahora, en la enseñanza de la educación física escolar se han seguido criterios bien diversos de los aquí expuestos, lo que es debido principalmente a la incuria del Gobierno, que no ha dado importancia a esta materia, la ha abandonado a sí misma como la cenicienta de la escuela, sin campos de juegos, sin medios y también sin un personal docente preparado; de aquí el descrédito que la rodea y la falta de amor por los ejercicios físicos de parte de la juventud italiana.

Es necesario, en interés del país, para que la raza se regenere, para que el trabajador y el ciudadano den el máximo rendimiento

útil en el trabajo, para que los intelectuales tengan energía creadora, para que la juventud esté preparada a la defensa del país, sin enmohecerse en los cuarteles, se emprenda una renovación saludable, mediante una inmediata e intensa acción del Estado que popularice la gimnasia y los deportes y destruya los viejos métodos, substituyéndolos con formas de ejercicios físicos más originales, más divertidas, y, con ello, más apetecidas.

«Ciel et Terre»
Por qué es salada el agua del mar

Las cantidades de sal, cuyo origen se trata de conocer, son enormes. El tenor del agua de mar en sales diversas es de 3,5 por 100 más o menos; de aquí resulta que el Océano, en el caso hipotético de su evaporación dejaría una capa de sales de 60 metros de espesor, que cubriría a toda la superficie del globo. Esta masa es equivalente a la del relieve (sobre el nivel de los mares) de ambas Américas, o a la cuarta parte del relieve terrestre total. Se creería, en primer término que esas sales han sido arrastradas por las aguas fluviales que disuelven a las rocas continentales. Esta hipótesis no es sostenible, pues las sales en disolución en las aguas de los ríos son en su 80 por 100 carbonato de calcio, y en 7 por 100 compuestos clorurados, mientras que el agua de mar contiene el 89 por 100 de sal marina sobre el total de sus sales. Por otra parte, cuando las aguas de los ríos dan lugar a mares internos, que más tarde se secan, (Asia Central), se observa la formación de capas salinas muy diferentes en su composición de las sales marinas.•

La salinidad de las aguas del Océano, debe ser considerada, pues, como una propiedad original. Suess ha emitido la idea de que las substancias minerales que se halla hoy en las aguas de los océanos, han sido llevadas a ellos por eyecciones volcánicas en las primeras fases de la formación de nuestro globo. Actualmente, luego de cada erupción, el tenor de la atmósfera en vapor de agua, ácido carbónico, gases clorurados y sulfurosos aumenta en notable proporción y, con las lluvias, esos elementos llegan al Océano. Después de cada erupción del Vesubio, el cráter queda cubierto de una capa blanca y brillante de sal marina y los volcanes de la América del Sud proyectan en la atmósfera enormes cantidades de ácido clorhídrico: la cantidad de este elemento que arroja el volcán Puraci se avalúa en 30.000 kilogramos por día. Se puede afirmar que cada erupción aumenta la masa de las aguas nuevas que salen del seno de la tierra, cargadas de sales y en estado de vapor.

Esta actividad volcánica, reducida en la actualidad a pocos puntos del globo, debió ser general cuando todavía no existía vida orgánica. Los gases interiores bajo la corteza solidificada, abríanse paso hacia la superficie y derramaban en ésta esos millares de kilogramos de cloruro que hallamos en las aguas de los océanos. Esos millares de kilogramos se hallan, pues, en las aguas desde el principio, es decir, desde el estado primitivo e inicial, que después no se modificó. Ese aporte del interior al exterior es bien poco si se considera que, asimilando la Tierra a un globo de 1.72 metro de diámetro — altura de un hombre por término medio — la profundidad mayor de los mares representa sólo un milímetro y medio.

«Annuaire de l' Instr. Publique» Revista geográfica de 1921 Pocos días antes de su muerte, ocurrida a fines del año pasado, Carlos Knapp había entregado al "Anuario de la Instrucción Pública en Suiza" la reseña de las novedades geográficas del año, que dicha publicación ha incluído en su edición de 1922. Carlos Knapp, profesor de la Universidad de Neuchatel, uno de los directores del "Diccionario geográfico de Suiza" y miembro de diversas instituciones de estudios geográficos, escribía todos los años un artículo semejante. Del correspondiente a 1921, vamos a extractar, a continuación, muy sintéticamente, y excluyendo los prolijos e inteligentes comentarios con que los acompaña su autor, los datos principales, que pueden ser útiles para mantener al día la enseñanza de la geografía en nuestros establecimientos de educación. La mayor parte de ellos se refieren a las modificaciones de fronteras y, por consiguiente de población y extensión de cada país europeo, que tan frecuentes han sido a consecuencia de la reciente guerra.

Silesia. — La línea que separará en adelante a Dinamarca de Alemania cruza el mar Báltico al sur de la isla de Alsen, sigue por el centro del Flensburger Föhrde, que abandona cerca de la desembocadura del Au, pasa al sur de Bau y de Froske, alcanza al río Suder Au al sur de la aldea de Ludersholm, sigue el curso de este río y luego el del Wied Au, que abandona en el sitio donde esta corriente de agua forma una curva hacia el norte a 4 kilómetros al sur de la desembocadura del Wied Au, para pasar, por fin, entre las islas de Rom, (Dinamarca) y de Sylt, (Alemania).

Prusia Oriental. — Los distritos de Allenstein y de Marienwerder, en litigio entre Alemania y Polonia, se pronunciaron, por gran mayoría en favor de su anexión a Alemania.

Silesia Superior. — De este territorio disputado entre Alemania y Polonia, corresponde, según el plebiscito realizado en marzo de 1921: a Polonia, la parte situada al este del Oder, y Lubinitz, Gleiwitz, Rybnik y el territorio minero, menos las ciudades. A Alemania: al oeste del Oder y los distritos de Kreuzburg, Opper y Gross-Strehlitz.

Carintia. — También en virtud de plebiscito corresponderá a Austria este territorio, de manera que su frontera con Yugoeslavia seguirá la cresta de los Karawanken, menos el túnel de Assling. Italia comunica directamente con Austria por el Tarvis. Klagenfurt queda definitivamente como austriaco.

Dantzig. — El 15 de noviembre de 1920 se efectuó la proclamación de Dantzig como Ciudad Libre. Desaparecerá el uso del término "ganseático". La lengua oficial será el alemán, pero el polaco será enseñado en las escuelas de la minoría y podrá ser empleado en la administración y en los tribunales. Dantzig no podrá servir de base militar o naval ni levantar fortificaciones ni fabricar armas, salvo permiso de la Sociedad de las Naciones. Los límites de la Ciudad Libre de Dantzig parten del litoral, cerca de Sobotym para llegar al Lonkernersee. Los bosques de Oliwa y Soboty, que tienen una superficie de 10 kilómetros cuadrados, pertenecerán a Dantzig.

Polonia. — No han sido aún fijados con precisión los límites orientales de Polonia. Por ejemplo, las gobernaciones de Vilna y

de Grodno, con 1.907.932 habitantes están en discusión. La ciudad de Vilna pertenece históricamente a Lituania, pero su población es polaca en mayoría. Provisoriamente se puede atribuir a Polonia una superficie de 390.000 kilómetros cuadrados y una población de 28.200.000 habitantes, de los cuales son polacos el 65,3 o|o; rutenos el 17,7 o|o; blancos-rusos el 4 o|o; judíos el 7,4 por ciento; y el resto individuos de otras razàs o nacionalidades representadas en pequeñas proporciones.

Lituania. — Por tratado con el soviet, Lituania ha agregado a su territorio al este del Taryba, una extensión de 35.000 kilómetros cuadrados, con 1.085.000 habitantes, de los cuales 700.000 son polacos. Si se le adjudica Vilna, (en litigio con Polonia), Lituania no tendrá menos de 88.000 kilómetros cuadrados y 3 millones de habitantes, de los cuales son lituanos sólo el 41 o|o: estado de carácter mixto: lituano-polaco.

Aland. — Por resolución del Consejo de la Sociedad de las Naciones, la soberanía de las Islas Aland pertenecerá a Finlandia, no obstante haberse pronunciado por su reunión a Suecia más del 96 o|o de las comunas alandesas. El idioma de las escuelas será el sueco. Se dispondrá que en el archipiélago no se levante fortificaciones ni se establezca bases militares o navales.

Austria. — Según su nueva constitución, Austria es un estado federativo, formado por las provincias autónomas de Carintia, Austria Inferior, Austria Superior, Salzbourg, Estiria, Tirol, Vorarlberg y Viena. El territorio de la Confederación forma una sola unidad a los efectos del sistema monetario, económico y aduanero. El censo de 1920 asigna a Austria una población de 6.670.000 habitantes, de los cuales más de la mitad, (3.313.000) pertenecen a Austria Inferior. La ciudad de Viena tiene una población de 1.842.000 habitantes.

Eslovaquia. — Cifras calculadas en 1920, sobre la base del censo de 1910: Superficie, 142.575 kilómetros cuadrados. Población, 812.000 habitantes. El checoeslovaco es hablado por 8.054.000 habitantes; el alemán por 3.829.000; el húngaro por 1.071.000; el ruteno por 433.000 y en proporciones mucho menores el polaco y otras lenguas.

Bélgica. — Según el censo de 1919 tiene 7.407.000 habitantes. La población de sus ciudades más importantes es: Bruselas, 831.000 habitantes; Amberes, 323.000; Lieja, 167.000; Gante, 166.000; Malinas, 60.000.

Eupen y Malmedy. — El Consejo de la Sociedad de las Naciones ha dispuesto que el distrito de Eupen, (27.024 habitantes), y el de Malmedy, (36.916 habitantes) sean definitivamente anexados a Bélgica, así como el minúsculo triángulo de Moresnet, localidad hasta entonces neutral, olvidado por los tratados de 1815.

Luxemburgo. — Este estado ha celebrado una unión económica con Bélgica, anulando así su adhesión al convenio aduanero con Alemania. El intercambio de la mayor parte de productos será libre entre ambos países. Luxemburgo es, como se sabe, uno de los principales países productores de hierro.

Yugoeslavia. — El tratado de Rapallo fijó las fronteras que separan a este país de Italia. Fiume y una pequeña faja de terri-

torio de Istria constituyen una ciudad libre. Istria, con el Monte Nevoso, dependerán de Italia. También dependerán de Italia Zara y las comunas de Borgoerillo, Corn y Boccausnazzi, una fracción de la comuna de Diclo, las islas de Cherso, Lussin, y los islotes de Pelagosta y Lagosta. Las demás islas dálmatas y Legantico pertenecerán al reino yugoeslavo.

Turquía. — Por el tratado de Sevres, que ha aceptado, Turquía renuncia a toda intervención, aun religiosa, en Africa. Reconoce el protectorado de Inglaterra en Egipto y de Francia en Marruecos. Una parte de la frontera de Turquía con Grecia está en discusión y es objeto de hostilidades entre ambos países.

Grecia. — El tratado de Sevres aumenta la extensión del reino de Grecia en 58.798 kilómetros. Grecia recibe, en Europa, el Epiro del Norte, (5.000 kilómetros cuadrados, 15.000 habitantes), Tracia, (35.000 kilómetros, 750.000 habitantes), con excepción de Constantinopla, así como la región limitada al oeste por la línea de Chataldja, recibe también las islas de Imbros y Tenedos. Grecia tendrá bajo mandato la región de Esmirna y algunos distritos de Magnesia y de Aivalik. Un plebiscito, que se realizará dentro de algunos años, decidirá acerca de la posesión definitiva de esos territorios. En estas condiciones, la población de Grecia, comprendiendo el territorio bajo mandato, será de 7.500.000 habitantes. La isla de Castelorizo ha sido entregada a Italia.

Rumania. — El territorio de Besarabia atribuído a Rumania está comprendido entre la frontera actual de Rumania, el Mar Negro, y el curso del Dniester desde su desembocadura hasta el punto en que es cortado por el antiguo límite entre Bucovina y Besarabia. Antes de la guerra el territorio rumano contaba sólo 137.902 kilómetros cuadrados; en la actualidad comprende más del doble: 306.975 kilómetros cuadrados, que se dividen así: Moldo Valaquia, 137.902 kilómetros cuadrados; Banato, 28.000 kilómetros cuadrados; Transilvania, 85.000 kilómetros cuadrados: Bucovina, 10.441 kilómetros cuadrados; Besarabia, 45.632 kilómetros cuadrados. La población se ha duplicado, pues era antes de la guerra de algo más de siete millones y ahora cuenta 14.500.000 unidades, y acaso 18.000.000, de los cuales son: rumanos, 13.000.000; judíos, 1.500.000; rusos, 700.000; húngaros, 1.700.000 y el resto de diversas nacionalidades. El territorio del Balnato ha sido repartido entre Rumania y Servia; los rumanos han obtenido la ciudad de Temesvar y la parte oriental de la provincia y los servios reciben el territorio comprendido en el codo del Danubio, que cubre las avanzadas de Belgrado.

Jan Mayen. — Tiene ya dueño este islote perdido en el Atlántico boreal: ha sido ocupado por Noruega. Su extensión es de sólo 55 kilómetros de largo por 15 de ancho. Este islote volcánico está cubierto por numerosos ventisqueros. No tiene población fija. Lo visitan ocasionalmente los pescadores de ballenas.

Armenia. — Según la decisión del Presidente Wilson, la nueva frontera de Armenia parte del litoral del Mar Negro, un poco al oeste de Tirebolu; se dirige al sur y llega a Kara Sou, (Eúfrates oriental); sigue a lo largo de este río hasta su confluencia con el Mourad Sou, remonta a éste y luego sigue la línea de cumbres del

Taurus armenio, comprende a Bitlis y el lago Van, para llegar al fin a la antigua frontera turco-persa.

Gran Líbano. — El Estado del Gran Líbano ha sido proclamado el 1.° de septiembre de 1920. Está limitado, en el norte, por el Nahr-el-Kebir, en el sur por las fronteras de la Palestina y en el este por el Anti-Líbano. La ciudad de Beyruth es la sede del nuevo gobierno. Se ha creado también otro Estado, el de Irak, con Bagdad como capital.

Colonia de Kenia. — Es el nombre que llevará en adelante el Africa oriental inglesa, la cual deja de ser un protectorado para convertirse en colonia propiamente dicha, salvo una faja de la costa, de 16 kilómetros de ancho, que incluye a Zanzibar.

Colonias ex-alemanas. — Todas las colonias que antes de la guerra pertenecieron a Alemania están bajo mandato de diversas potencias. El mandato no se aplica exclusivamente en provecho e interés de las potencias mandatarias, sino en el mejoramiento y bienestar de la población indígena. La potencia mandataria gobierna en nombre de la Sociedad de las Naciones y es responsable ante esta última, a la que debe presentar informes.

Niasaland. — Los ingleses han construído un ferrocarril destinado a unir directamente el gran valle del Zambese y el protectorado británico de Niasaland, con el puerto de Beira. Blantire, capital del Niasaland estará así a 24 horas de viaje del Océano Indico. Permitirá la explotación de las minas de carbón, de grafito y de cobre del distrito de Teté, de manera que los vapores que frecuentan el puerto de Beira podrán proveerse en él de combustible para su regreso a Europa.

Tripolitania y Somalia. — Italia ha celebrado con Francia e Inglaterra acuerdos destinados a determinar más exactamente las fronteras que en Africa separan a sus colonias de las de aquellas dos potencias. Italia renuncia a la posesión de la bahía de Solloum que pasa a ser posesión de Inglaterra. La frontera entre Cirenaica y Egipto, parte de Ras-el-Milh, en el Mediterráneo, sigue el meridiona 25°, dejando a Egipto un pequeño triángulo de la Cirenaica y el oasis de Siauth. Italia adquiere el oasis de Djarbub, con sus dependencias hasta el oasis de Melfa y todo el sistema de los oasis de Kufra. En Somalía, Italia recibe el Jubaland, es decir, cerca de 100.000 kilómetros cuadrados, territorio poblado por solo 11.000 habitantes, pero de gran valor económico, con sus dos puertos Kismayu y Dumford destinados a adquirir gran importancia. Se hacen trabajos de irrigación, a fin de habilitar para el cultivo del algodón, una extensión de 5.000 kilómetros cuadrados.

El Everest. — El Everest, (o Gaurisankar), la montaña más alta del mundo, (8.840 metros), es objeto de una expedición exploradora, organizada por el Club alpino británico. Se compone de 10 europeos, y de 40 peones indígenas, habituados a las grandes alturas y elegidos entre los habitantes de aldeas tibetanas. Lleva la expedición una completa dotación de material científico y provisiones de todo género, en 100 animales de carga. Tratará, ante todo, de determinar la altura exacta de la montaña: la triangulación, afectada por la refracción, da un resultado inferior en cuarenta metros a la altura que se considera real. Estudiará también la

temperatura que reina a esa altura, la sequedad del aire, la cantidad de nieve que los vientos arrastran, las precipitaciones pluviales, la consistencia de la nieve a diversas alturas, etc. Empleará el aeroplano. Procurará establecer un sitio de aterrizaje y estación permanente a los 7.500 metros.

Desierto de Sahara. — Se multiplican los viajes de penetración en el Sahara. Una expedición partida de Tabelbala, (Argelia) unióse con otra salida de Atar (Mauritania) en el oasis El Mzereb, poniendo así en comunicación la Argelia con el Africa occidental francesa. Se reconoció más de 500 kilómetros lineales de territorios hasta ahora inexplorados. El Sahara occidental parece haber sido teatro de un movimiento tectónico de excepcional amplitud. Inmensas cuchillas de asperón, de varios kilómetros de largo, señalan la zona de ruptura, de donde convergen los domos graníticos.

Expediciones polares. — Varias expediciones a las regiones árticas y antárticas están efectuando actualmente trabajos de exploración. Citaremos la de Shackleton, — como se sabe, el intrépido explorador falleció en el viaje, pero sus compañeros continúan la expedición; — la exploración antártica inglesa dirigida por John Cope; la ártica de Amundsen; la de Knud Rasmussen, también a las regiones boreales y la del Dr. Lange, que partió de Copenhague.

Alemania. — Antes de la guerra el Imperio Alemán tenía una superficie de 540.857 kilómetros cuadrados y 64.926.000 habitantes, (censo de 1910). En la actualidad su territorio comprende 475.811 kilómetros cuadrados y 58.860.000 habitantes, incluyendo a los territorios sometidos a la decisión de un plebiscito, excepto el territorio del Sarre. El censo de 1919 atribuye a Baviera 7.047.000 habitantes. La ciudad de Munich tiene 622.000 almas; Nuremberga, 347.000; Augsburgo, 154.000. Prusia contiene la mayor parte de la población de Alemania: 36.782.000 habitantes.

China. — Los cálculos realizados en 1919 fijan para China una población de 427.679.000. En esta cantidad se incluye a Manchuria con 13.702.000 habitantes.

Japón. — El censo de 1918 le asigna una población de 58.087.000 habitantes. La ciudad de Tokío tiene 2.347.000 habitantes y, contando sus suburbios, 3.280.000. Otra ciudad muy importante es Osaka, con 1.642.000 habitantes.

Argelia. — Tiene 5.197.000 habitantes, (4.389.000 indígenas y 808.000 europeos).

Estados Unidos. — El censo de 1920, da las siguientes cantidades: 105.709.000 habitantes en los 49 Estados; las colonias, 12.149.000; total: 117.858.000 habitantes.

288 ciudades tienen más de 25.000 habitantes; 68, más de 100.000; 12 más de 500.000. Nueva York y sus suburbios, (840 kilómetros cuadrados) viene a ser la ciudad más poblada del mundo, con sus 8.200.000 habitantes. Después de Nueva York, la ciudad más importante de los Estados Unidos es Chicago, con 2.702.000 habitantes.

Brasil. — Según las estadísticas de 1920 el Brasil tiene 30.554.000 habitantes.

«*L'Ecole et la Vie*»
La pedagogía de Kerschensteiner

Jorge Kerschensteiner era director de las escuelas públicas de Munich cuando, a principios del año 1900, la Academia de Erfut hizo una encuesta sobre este tema: "¿Qué educación cívica se puede dar a los adolescentes durante el período que media entre su salida de la escuela (14 años) y su ingreso al cuartel?". Para contestar a esta pregunta, el pedagogo alemán escribió uno de sus libros más célebres: "Educación cívica de la juventud alemana" (*"Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend"*). Al mismo tiempo organizaba las escuelas de Munich de una manera conforme a sus teorías pedagógicas, de las cuales se hallará una exposición en el libro citado y en *"Begriff der Arbeitsschule"*, publicado en Leipzig en 1912.

La encuesta de la Academia de Erfurt permitió a Kerschensteiner simplemente sistematizar sus ideas y precisarlas; su punto de partida es moral y social. Lo que él quiere es formar ciudadanos que sean útiles al Estado y que le sirvan con buena voluntad e inteligencia. "El Estado moderno, dice, alcanza su objeto lo más rápidamente posible dando a cada uno de sus miembros una educación que lo haga capaz de comprender de una manera general las funciones de un Estado, de manera que él pueda y quiera desempeñar mejor su misión en la organización social". Para esto no bastaría, evidentemente, ni una instrucción ni siquiera una educación de la inteligencia. Es preciso, además, formar los caracteres, (Kerschensteiner ha escrito un libro sobre la formación del carácter). Esta formación del carácter no puede ser hecha en la escuela primaria en razón de la poca edad de los niños. Se debe, pues, organizar una enseñanza postescolar, una enseñanza de continuación, (*Fortbildungschulen*), y es esto lo que Kerschensteiner ha hecho en Munich.

Quiere el pedagogo alemán que, a fin de que esas escuelas desempeñen su misión, sean escuelas de trabajo, *Arbeitschulen*, según una designación que es ya clásica en la pedagogía. Kerschensteiner las llama así porque en ella se concede el lugar principal al trabajo manual y las demás materias son enseñadas con un espíritu semejante al de la enseñanza del trabajo manual. Kerschensteiner opina, por las dos razones siguientes, que el trabajo manual contribuye especialmente a la formación del carácter. El trabajo manual, por su naturaleza misma infunde gusto por la tarea hecha concienzudamente y bien acabada. Ahora bien, "el valor de nuestra educación escolar reside mucho menos en la cultura de la inteligencia que en la preparación para el trabajo exacto, concienzudo, completo y bien terminado... No se forma el carácter con libros ni sermones, sino por medio del trabajo continuo y aplicado...". Por esto, el primer año de la escuela complementaria, comprende "la instrucción a la vez práctica y técnica, dada por el trabajo en los talleres, los laboratorios y los jardines de la escuela. Las materias enseñadas son los trabajos prácticos, el dibujo, el modelado, el conocimiento de los materiales y de las herramientas necesarias, así como los conocimientos físicos y químicos que tienen relación con el oficio elegido por el alumno". El programa es análogo al de las escuelas primarias superiores y

profesionales francesas; pero es diferente el método, que concede menor importancia a la enseñanza propiamente dicha y relaciona mucho más a la escuela con la vida local.

Además de este valor moral, el trabajo manual tiene un valor social. Prepara a los niños para la cooperación. "Aquí está la ventaja inapreciable de los trabajos prácticos en el laboratorio y el taller de la escuela, la cocina de la escuela y el jardín de la escuela: pueden adquirir la forma de trabajos en común, ventaja que rara vez posee el trabajo intelectual. En cuanto los alumnos han adquirido por sí mismos la habilidad manual necesaria, lo que ocurre por lo común en el segundo año, grupos de alumnos, y a veces clases enteras, pueden constituirse para ejecutar un trabajo de cierta importancia. El éxito o el fracaso son, entonces, experimentados por todos; el placer de crear o la decepción, son una experiencia común. La ambición del individuo debe adaptarse a la ambición de la clase. Así se desarrolla mejor el sentido de la responsabilidad; el individuo aprende a subordinarse a otros; aprende a ayudar a sus compañeros menos hábiles o no tan inteligentes y comprende por vez primera que sus intereses personales pueden y deben confundirse con los intereses del cuerpo entero a que pertenece. En este trabajo en común que forma el carácter, se funda la enseñanza cívica... Para producir una personalidad moral, la escuela debe ser una institución social y no solamente una fábrica de individualidades brillantes".

Esta influencia social del trabajo manual se acentúa aún más por diferentes organizaciones propias para desarrollar la actividad personal y la iniciativa de los alumnos y su espíritu de cooperación. "La instrucción cívica práctica desarrollada por una parte mediante una organización metódica del trabajo, lo es, por la otra, mediante disposiciones especiales para organizar la escuela según los modelos de las corporaciones independientes. Se propicia el establecimiento de cajas de ahorro escolares dirigidas por una comisión de alumnos; el *self-government* invita a los alumnos a cooperar con los maestros en el mantenimiento de la disciplina, la conservación de la escuela y de la biblioteca y les da la responsabilidad de los libros y del material, de la limpieza del taller, de la clase, del laboratorio y de los jardines de experimentos; las reuniones y las fiestas; las sociedades de deportes, de gimnasia, de asistencia, etc."

Por este rápido análisis y esas citas, puede darse cuenta el lector de lo que son las escuelas de Kerschensteiner: escuelas de trabajo y comunidades de trabajo. Los niños no van a la escuela para aprender, sino para trabajar, y se les coloca, para que trabajen, en las mismas condiciones en que están los obreros y se les constituye en cuadrillas. Se tiende a sustituir el trabajo intelectual por el trabajo colectivo.

«*Revista de Pedagogía*»
Ideas pedagógicas de Einstein

El gran revolucionador de la física y de la mecánica actual, Einstein, a quien se ha llegado a comparar con Newton, ha manifestado recientemente sus ideas sobre la educación. Como creemos que de los grandes pensadores y científicos se puede aprender tanta o más pedagogía que

de los pedagogos profesionales, reproducimos a continuación un resumen de aquéllas que han aparecido últimamente en una revista inglesa.

Para Einstein, el rasgo dominante de la educación actual es la importancia que atribuye a la memoria. Todo el aparato de los estudios científicos y humanistas está organizado para cultivar la memoria. El sistema de educación que Einstein propone, difiere fundamentalmente del actual en este punto.

Las facultades reflexivas son las que deben ser estimuladas; todos los métodos de educación deben dirigir a este fin. Como paso preliminar, deben abolirse los exámenes. Asimismo debe serlo el aburrimiento. Los estudios científicos deben ser preferidos a los lingüísticos, porque sirven mejor para desarrollar las capacidades reflexivas. Mas para que el estudiante reflexione, tiene que tener interés.

Y aquí Einstein dice algo inesperado para aquellos que le conocen sólo como el más abstracto de los pensadores abstractos: afirma que nuestra educación actual se ocupa demasiado de abstracciones.

Respecto a la geometría, por ejemplo, se usan "palabras y líneas con tiza" para inculcar en el alumno concepto de dimensiones, ángulo y acaso de algunas funciones trigenométricas. ¡Qué poco inteligente es esto! Dad al muchacho un bastón y dejadle en una pradera o en el campo escolar. Allí habrá edificios que arrojen sombras; el bastón la hace también. Las sombras son referidas a las dimensiones de estos objetos y a la altura del Sol. Aquí hay una riqueza de relaciones geométricas simples, y el muchacho normal al aire libre e incitado a experimentar, adquirirá un sentimiento "que le hará estremecerse de placer", lo cual para Einstein es el acompañamiento normal de los estudios matemáticos.

En física, dice, "las primeras lecciones no deberían contener más que lo que es experimentable e interesante de ver". La primera educación debería dirigirse directamente a los sentidos, y así da una gran importancia al cinematógrafo. Las lecciones de geografía deberían ser como viajes cinematográficos. Películas aceleradas y retardadas ilustrarían cosas como el crecimiento de una flor o el batir de las alas de un insecto. Así, pueden mostrarse en la pantalla experimentos espectaculares, pero costosos de hacer. Y no debe olvidarse que Einstein no incita a los estudiantes a retener en la memoria nada de esto: no habrá exámenes. Ciertamente los alumnos recordarán lo que les interesa. Einstein no les pide que recuerden tales o cuales puntos. Del mismo modo pueden hacerse accesibles las ramas más importantes de la técnica industrial. Habría vistas cinematográficas de una central eléctrica o una locomotora, la confección de un periódico, un libro, o de fotografías de color.

Pero los alumnos no emplearían todo el tiempo contemplando vistas cinematográficas o midiendo sombras; también existe el taller.

Einstein pide que el trabajo práctico sea obligatorio. "El alumno podría escoger por sí mismo lo que ha de ser, pero yo no permitiría a ninguno seguir adelante sin haber adquirido alguna

técnica bien como ebanista, como encuadernador, platero, o miembro de cualquier otro oficio, y sin haber creado algún producto útil de su oficio". La razón de esto es que "hace más sólido el cimiento sobre el cual se apoyará como un ser ético". Este programa puede realizarse en un día escolar de cuatro horas, más dos de trabajo en casa, y sugiere que este día de seis horas de trabajo, debe ser considerado como el máximo absoluto.

Si hay materias, tal como su principal "espantajo", la historia universal, que no pueden ser incluídas en aquél, deben ser arrojadas por la borda. Su interés por la historia, tal como se enseña en las escuelas, es muy escaso, y muy poco mayor es el que tiene por el latín y el griego. Pero, con urbana delicadeza intelectual, admite que puede haber individuos que realmente tengan un "especial interés por lo que los pedagogos llaman humanidades"; a éstos habría que suavizarles el camino; hasta pueden ser dispensados de otros trabajos que los "opriman o alarmen".

Sección oficial

NOMBRAMIENTOS DE MAESTROS

Exp. 4.333—14°.

Buenos Aires, marzo 31 de 1922.

Circular N.° 40.

Sr. Presidente del Consejo Escolar...

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole a los efectos del caso, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1.° Nombrar maestras de tercera categoría para las escuelas del Consejo Escolar 14°, que se indica, a las siguientes Maestras Normales:

Escuela N.° 3. — Margarita Isabel Náger, en reemplazo de la señorita Dora Morán Maqueda que pasó a otro puesto.

Escuela N.° 1. — María Isabel Elías, en reemplazo de la señora Petrona F. de Olazarri que fué ascendida.

"2.° Nombrar maestra de segunda categoría para la escuela N.° 7 del mencionado Distrito, a la Profesora Normal, señorita María Mercedes Rosa Anschutz, en reemplazo de la señora Rosa J. de Peredo que pasó a otro puesto".—Saluda a Vd. atte. JORGE A. BOERO —*Pablo A. Córdoba.*

II

Exp. 2.°, 4.391|922.

Buenos Aires, 3 de abril de 1922.

Circular N.° 42.

Sr. Presidente del Consejo Escolar...

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1.° Nombrar maestra de tercera categoría para la escuela N.° 13 del Consejo Escolar 2.°, a la Maestra Normal, señora Elena Raggio de Marana, en reemplazo de doña Juana Axenfeld que fué trasladada.

"2.° Nombrar maestra de segunda categoría para la mencionada escuela N.° 13 del Consejo Escolar 2.°, a la Profesora Normal, señorita Joaquina Irene Jane, por creación de grado".—Saluda a usted atte.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

III

Circular N.° 55.

Buenos Aires, abril 20 de 1922.

Señor Presidente del Consejo Escolar.....

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y efectos, que en la fecha se ha resuelto efectuar los siguientes nombramientos de maestras, para las escuelas dependientes de los CC. EE. que se indican a continuación:

Exp. 5365—9.°.

Cnosejo Escolar 9.°

Maestra de 3.ª categoría para la Escuela N.° 15, a la M. Normal señorita Luisa Minhondo, en lugar de Dn. Alberto F. Aguirre que pasó a otro puesto.

Exp. 5197—14.°.

Consejo Escolar 14.°

Maestro de 3.ª categoría para la Escuela N.° 11, al M. N. señor Rogelio Anselmo Vallejo, en reemplazo de Dn. Raúl Fernández cuya renuncia se acepta con antigüedad al 8 del corriente.

Exp. 5196—2.°.

Consejo Escolar 2.°

Maestra de 2.ª categoría para la Escuela N.° 4, a la M. N. y P. N. Sup. de Educación Física, señorita María Mercedes Poco, en lugar de Dña. María Ignacia Rincón que renunció.

Exp. 5363—17.°.

Consejo Escolar 17.°

Maestra de 2.ª categoría, a la M. N. y P. N. F., Sta. Celina Fervasia Aycaguer, para la Escuela N.° 6.

Maestra de 3.ª categoría, a la M. N. Sta. Adela H. Pesciallo, para la Escuela N.° 6, ambas por creación de grados.

Maestra de 2.ª categoría a la P. N. Sta. Alejandrina Ammi, por pase de la Sta. Ana Vivaldi, para la Escuela N.° 4.

Maestra de 3.ª categoría para la Escuela N.° 4, a la M. N. Sta. Matilde Teresa Giudice, por pase de Da. Adolfina M. Vidal.

Maestra de 2.ª categoría para la Escuela N.° 2, a la M. N. y P. E. F., Sta. María Amanda Gómez, por creación de grado.

Maestra de 3.ª categoría para la Escuela N.° 2, a la M. N., Sta. Carmen Nadal, por creación de grado.

Maestra de 2.ª categoría para la Escuela N.° 12, a la M. N. y P. E. F., Sta. Ida Margarita Ferruccio, por creación de grado.

Maestra de 2.ª categoría para la Escuela N.° '5, a la M. N. y P. E. F., Sta. Luisa Pozzi, P. N. Sta. María E. R. Burgos Pujato,

P. N. Sr. Fidel Eduardo Gasbarro, P. N. Sr. Amadeo Beltrán Cervantes, por creación de grados.

Maestros de 3.ª categoría para la Escuela N.° 15, a los Ms. Ns. Sres. Angel Paternostro, Martín González Salvatierra, Federico Ibañez, Vicente G. de la Fuente, por creación de grados.

Maestras de 2.ª categoría para la Escuela N.° 9, a las M. N. y P. E. F. Stas. María Luisa Crovetto y Trinidad de Larrocha, por creación de grados.

Maestras de 3.ª categoría para la Escuela N.° 3, a las Ms. Ns. Stas. María Angélica Chuit, Rosa Bisso y Lorenza Amillal, por creación de grados y pase a Dña. Rosario J. G. Adet Palacios.

Maestra de 3.ª categoría para la Escuela N.° 14, a la M. N. Sta. Genoveva Rector Brian, por pase de la Sta. Isabel Ruiz". Saludo a Vd. muy atte.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

COMPUTO DE SERVICIOS EN ESCUELAS NORMALES

Exp. 9.796—6.ª—1921.

Buenos Airés, abril 4 de 1922.

Circular 43.

Señor:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. trascribiéndole para su conocimiento y demás efectos la resolución adoptada en la fecha, que dice:

Vistas las presentes actuaciones, por las que la maestra de segunda categoría de la escuela N.° 10 del Consejo Escolar 16, señora Pura Dieguez de Iglesias, solicita autorización para ser incluída en ternas con destino a la provición de cargos de vice-direcciones en las escuelas primarias infantiles de la Capital, en mérito a los servicios prestados en la Escuela Normal del Azul (Buenos Aires), conforme con lo establecido en la resolución de agosto 31 de 1917;

Y teniendo en cuenta que la resolución de 5 de noviembre de 1920 que exige la 1.ª categoría para tal efecto y deroga la contenida en el vol. 19, no ha modificado la invocada disposición, que exige 3 y 5 años de servicios en las Escuelas Normales Nacionales a los Profesores y Maestros Normales, repectivamente para figurar en las ternas aludidas;

Que ello coloca a estos maestros en condiciones de privilegio con respecto a los iguales profesionales que prestan, desde su iniciación en el magisterio sus servicios en las escuelas de esta dependencia, por cuanto deben ejercer su cargo como mínimum, 5 y 10 años, aparte de otros requisitos, para alcanzar la primera categoría, con la que obtienen el derecho referido;

Que crea una situación de desigualdad en el escalafón, puesto que favorece sólo a aquellos que, precisamente sus servicios han sido prestados en escuelas que no dependen de la Repartición;

Que es medida de buen gobierno considerar a los citados profesionales en un pie de estrecha equidad.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del Poder Ejecutivo, de fecha 16 de diciembre de 1921,

RESUELVE:

1.° Modificar la resolución de agosto 31 del año 1917 (art. 5 y 6, página 194 del Digesto de 1920), por la que se exigen tres y cinco años completos de buenos servicios en las Escuelas Normales Nacionales, a los Profesores y Maestros Normales, respectivamente para integrar ternas de Vice-Director en las escuelas primarias infantiles dependientes del Honorable Consejo, en el sentido de que deberán contar con cinco y diez años de servicios en los referidos establecimientos, con un buen concepto profesional para otorgarles dicho beneficio.

2.° Acordar excepcionalmente, a la maestra de segunda categoría de la escuela N.° 10 del Consejo Escolar 16, señora Pura Dieguez de Iglesias, la autorización que solicita para ser propuesta en ternas, con destino a la provisión de cargos de vice-dirección en las escuelas primarias infantiles de la Capital.—Saluda a Vd. muy atentamente.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

CREACION DE ESCUELAS Y NOMBRAMIENTOS DE PERSONAL PARA LOS TERRITORIOS NACIONALES

Exp. 14.818—I.—1921.

Buenos Aires, abril 4 de 1922.

En vista de lo informado por el Sub-Inspector General de Territorios a quien se le encomendó por resolución de fecha 5 de diciembre ppdo., estudiara y propusiera todas las medidas necesarias para la creación y funcionamiento de las escuelas acordadas por el Presupuesto de 1921, el Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la autorización conferida por el Poder Ejecutivo por decreto de fecha 16 de diciembre de 1921,

RESUELVE:

1.° Aprobar la creación e instalación de las siguientes escuelas que se costearán con los recursos acordados en el Presupuesto de 1921. (Esta nómina es complementaria de la aprobada por resolución de 1.° de marzo ppdo. Exp. N.° 14.818—I—1921):

Pampa—

Escuela N.° 134 de Estación Cereales.
„ „ 135 de La Piedad.
„ „ 136 de Pichí-Mahuida.
„ „ 137 de Estación Utracan.
„ „ 138 de La Japonesa.
„ „ 139 de Los Toros.
„ „ 140 de Estancia "La Esther".
„ „ 141 de Campo Silvera.
„ „ 142 de Campo Martín de la Torre.
„ „ 143 de Las Salinas.
„ „ 144 de Estación Unanué.
„ „ 145 de Estancia "La Lila".

Escuela N.° 146 de Lote X, Letra D, Dep. VIII.
„ „ 147 de El Sauce.
„ „ 148 de Santo Tomás.
„ „ 149 de Bajo de los Guanacos.
„ „ 150 de El Carrizal.
„ „ 151 de Campo Moisés (Monte Nievas).
„ „ 152 de La Carolina (Quetrequen).
„ „ 153 de Colonia Denoví (Aguas Buenas).
„ „ 154 de Trenel Este.
„ „ 155 de El Trigo, Lote 14, Villa Alba.
„ „ 156 de Lote 18, Letra B, Villa Alba.
„ „ 157 de Mirador de Juárez.
„ „ 158 de Lote 25, Villa Alba.
„ „ 159 de Lote 23, Villa Alba.
„ „ 160 de Tres Hermanos (Departamento Rancul).
„ „ 161 de Agustoni.
„ „ 162 de Conhello.
„ „ 163 de Zona Rural de Dorila.
„ „ 164 de Lote 21, Ingeniero Luiggi.
„ „ 165 de Lote 17, Villa Alba.

Formosa—

Escuela N.° 56 de Costa del Pilcomayo.

Chaco—

Escuela N.° 95 de Colonia Barrera.
„ „ 96 de Tres Horquetas.
„ „ 97 de Cabral Cué.
„ „ 98 de Guaycurá.
„ „ 99 de Kilómetro 75.
„ „ 100 de Zapallar Sud.
„ „ 101 de Cancha Larga.

Río Negro—

Escuela N.° 52 de Paso Lezcano.

Misiones—

Escuela N.° 101 de La María Antonia.
„ „ 102 de Campiña Grande.
„ „ 103 de Carupá Norte.
„ „ 104 de Puerto Iguazú.

2.° Aprobar la designación de directores infantiles, en carácter provisorio y con la antigüedad que se especifica, de los siguientes maestros:

Misiones—

Escuela N.° 50 de Santo Pipó. — Director José I. Trujillo, maestro de la Escuela N.° 16 de Misiones, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 98 de Cerro Azul. — Directora Petrona N. de Vergara, maestra de la Escuela N.° 52 de Misiones, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 99 de Lote 25, Depto. de Corpus. — Director Angel L. Ricci, maestro de la Escuela N.° 15 de Misiones, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 100 de la Horqueta, Depto. de San Ignacio. — Director Luis Torre, maestro de la Escuela N.° 15 de Misiones, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 101 de La María Antonia (San Ignacio.—Directora Concepción S. de Villalonga, maestra de la Escuela N.° 15 de Misiones, con antigüedad al 15 del mes de marzo.

Escuela N.° 102 de Campiña Grande. — Director Ricardo M. Rodríguez, maestro de la Escuela N.° 94 de Misiones, con antigüedad al 1.° de abril, fecha en que empezará a funcionar la escuela.

Escuela N.° 103 de Carupá Norte. — Directora Luisa E Brés, maestra de la Escuela N.° 6 de Misiones, con antigüedad al 27 de marzo.

Pampa—

Escuela N.° 102 de Los Puelches. — Director Joaquín Avalos Actis, maestro de la Escuela N.° 15 de Pampa, con antigüedad al 23 de marzo, en reemplazo de Atanasio Mayor, que pasó a la Escuela N.° 28 de Pampa.

Escuela N.° 127 de La Vanguardia. — Director Francisco R. Pino, maestro de la Escuela N.° 5 de la Pampa, con antigüedad al 9 del mes de marzo.

Escuela N.° 129 de El Carancho. — Director Zenón Dávila, maestro de la Escuela N.° 35 de la Pampa, con antigüedad al 10 del mes de marzo.

Escuela N.° 130 de San José. — Directora Juana M. I. de Bracamonte, maestra de la Escuela N.° 5 de la Pampa, con antigüedad al 25 del mes de marzo.

Escuela N.° 131 de Bajo de Las Palomas. — Directora Argentina Barzola, con antigüedad al 25 del mes de marzo.

Escuela N.° 132 de Chacharramendi. — Directora Eva H. Salanueva, maestra de la Escuela N.° 60 de la Pampa, con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 135 de La Piedad. — Directora María Aguerre, maestra de la Escuela N.° 63 de la Pampa, con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 136 de Pichí-Mahuida. — Director Juan F. Acevedo, maestro de la Escuela N.° 1 de la Pampa, con antigüedad al 10 del mes de marzo.

Escuela N.° 138 de La Japonesa. — Director Manuel E. Mer-

cado, maestro de la Escuela N.° 87 de la Pampa, con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 139 de Los Toros. — Directora María R. Fulín, maestra de la Escuela N.° 24 de la Pampa, con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 140 de Estancia "La Esther". — Directora María Lydia Ravo, con antigüedad al 16 de marzo.

Escuela N.° 141 de Campo Silvera. — Directora Emma Julia Safigueroa, maestra de la Escuela N.° 35 de la Pampa, con antigüedad al 28 de marzo.

Escuela N.° 142 de Campo Martín de la Torre. — Directora Sara L. de Bustos Grandoli, maestra de la Escuela N.° 76 de la Pampa, con antigüedad al 31 del mes de marzo.

Escuela N.° 143 de Las Salinas. — Directora Luisa A. de Vallés, maestra de la Escuela N.° 15 de la Pampa, con antigüedad al 28 del mes de marzo.

Escuela N.° 144 de Estación Unanué. — Directora Isabel J. Vega, maestra de la Escuela N.° 11 de la Pampa, con antigüedad al 14 del mes de marzo.

Escuela N.° 145 de Estación "La Lila". — Directora María L. Ratto de Castells, con antigüedad al 23 del mes de marzo.

Escuela N.° 148 de Santo Tomás. — Directora María Berta Páez, de la Escuela N.° 11 de la Pampa (maestra), con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 146 de Lote X, Letra D, Depto. 8.° — Director Agustín C. Paoletta, con antigüedad que oportunamente se indicará.

Escuela N.° 150 de El Carrizal. — Directora Lucila Vidal, maestra de la Escuela N.° 80 de la Pampa, con antigüedad al 29 del mes de marzo.

Escuela N.° 151 de Campo Moisés (Monte Nievas). — Directora Rosario Ramírez, maestra de la Escuela N.° 26 de la Pampa, con antigüedad que indicará oportunamente la Inspección.

Escuela N.° 155 de El Trigo, Lote 17 de Villa Alba. — Directora Elvira A. Vega de Mendivo, maestra de la Escuela N.° 16 de la Pampa, con antigüedad que se indicará oportunamente.

Escuela N.° 156 de Lote 18, Letra B, de Villa Alba. — Director Carlos Guiñazú, maestro de la Escuela N.° 24 de la Pampa, con antigüedad al 24 del mes de marzo.

Escuela N.° 157 de Mirador de Juárez. — Directora Matilde R. Morris de Vega, maestra de la Escuela N.° 27 de la Pampa, con antigüedad al 30 del mes de marzo.

Escuela N.° 147 de El Sauce. — Director Fidel García, maestro de la Escuela N.° 36 de la Pampa, con antigüedad que oportunamente se indicará.

Neuquén—

Escuela N.° 57 de La Gotera. — Director Raimundo O. Coll, con antigüedad al 13 de marzo.

Escuela N.° 58 de Ruca Chorroy. — Director Otoniel Oliva, con antigüedad al 18 de marzo.

Escuela N.° 59 de Ranquilcó. — Director Santiago Casado,

maestro de la Escuela N.° 15 de Neuquén, con antigüedad a la fecha que oportunamente se indicará.

Escuela N.° 60 de Quila-Chanquil. — Director Franklyn Astudillo Castañeda, con antigüedad al 18 de marzo.

Chubut—

Escuela N.° 33 de Río Grande. — Director Tomás Harrigton, con antigüedad al 1.° de marzo.

Escuela N.° 36 de El Puelo. — Director Remigio A. Nogués, con antigüedad al 1.° de marzo.

Escuela N.° 46 de Segunda Angostura. — Directora Esperanza Gatica, maestra de la Escuela N.° 35 de Chubut, con antigüedad al 17 del mes de marzo.

Escuela N.° 47 de Maesteg. — Directora María C. P. de Quiroga, maestra de la Escuela N.° 39 de Chubut, con antigüedad al 17 del mes de marzo.

Escuela N.° 48 de Boca Zanja (Lado Sur). — Director Alfredo Suárez Verdier, maestro de la Escuela N.° 35 de Chubut, con antigüedad al 17 del mes de marzo.

Escuela N.° 51 de Cañadón Lagarto. — Director Dalmiro Adaro, maestro de la Escuela N.° 44 del Chubut, con antigüedad al 24 de marzo.

Chaco—

Escuela N.° 82 de Villa Angela. — Director Antonio Castellano, maestro de la Escuela N.° 11 del Chaco, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 83 de Tres Mojones. — Director Casimiro Silvero, maestro de la Escuela N.° 40 del Chaco, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 84 de Machacay (N. S.) — Directora Natalia J. S. de Gutiérrez, maestra de la Escuela N.° 58 del Chaco, con antigüedad al 8 del mes de marzo.

Escuela N.° 87 de Colonia Uriburu (Lote XI, Sección D.) — Director Pedro A. Oviedo, maestro de la Escuela N.° 22 del Chaco, con antigüedad al 8 de marzo.

Escuela N.° 89 de Colonia Popular Sud. — Director Adolfo Gómez Cúneo, maestro de la Escuela N.° 73 del Chaco, con antigüedad al 27 de marzo.

Escuela N.° 90 de Colonia Schmidt. — Director Cruz López, maestro de la Escuela N.° 39 del Chaco, con antigüedad al 8 de marzo.

Escuela N.° 91 de Charata (S. S.) — Director Carlos Benítez, maestro de la Escuela N.° 39 del Chaco, con antigüedad al 8 de marzo.

Escuela N.° 92 de Kilómetro 76 (Río Bermejo). — Director Justo Pastor Melgarejo, maestro de la Escuela N.° 19 del Chaco, con antigüedad al 29 de marzo.

Escuela N.° 93 de Kilómetro 83 (Río Bermejo). — Director Aníbal Nasson, maestro de la Escuela N.° 18 del Chaco, con antigüedad al 29 de marzo.

Escuela N.° 94 de Los Pozos. — Directora Waldina F. de Fernández, maestra de la Escuela N.° 38 del Chaco, con antigüedad al 30 de marzo.

Escuela N.° 95 de Colonia Barrera. — Director Victoriano A. Gómez, maestro de la Escuela N.° 39 del Chaco, con antigüedad al 24 de marzo.

Escuela N.° 97 de Cabral Cué. — Director Bautista Robles, maestro de la Escuela N.° 16 del Chaco, con antigüedad al 29 de marzo.

Escuela N.° 98 de Guaycurú. — Directora Joaquina Alvarez, maestra de la Escuela N.° 65 del Chaco, con antigüedad al 31 de marzo.

Escuela N.° 100 de Zapallar Sud. — Director Juan Cruz Damedía, maestro de la Escuela N.° 18 del Chaco, con antigüedad a la fecha que oportunamente se indicará.

Río Negro—

Escuela N.° 51 de Colonia Josefa. — Directora Mercedes Pérez, maestra de la Escuela N.° 11 de Río Negro, con antigüedad al 10 de marzo.

Escuela N.° 52 de Paso Lezcano. — Director Manuel Varas, maestro de la Escuela N.° 26 de Río Negro, con antigüedad al 23 de marzo.

Formosa—

Escuela N.° 44 de Guaycurú. — Director Antonio Passarelli, con antigüedad al 13 de marzo.

Escuela N.° 45 de Sucursal La Formosa. — Director Pedro E. Barbieri, con antigüedad al 28 de marzo.

Escuela N.° 46 de Siete Palmas. — Director Fernando Bejarano, maestro de la Escuela N.° 22 de Formosa, con antigüedad al 13 de marzo.

Escuela N.° 48 de Colonia Pastoril. — Director José C. Fernández, con antigüedad al 22 de marzo.

Escuela N.° 49 de Riacho No-Ra. — Director Juan Naglietti, con antigüedad al 23 de marzo.

Escuela N.° 50 de Riacho Negro. — Director Fernando R. Lancieri, maestro de la Escuela N.° 8 de Formosa, con antigüedad al 1.° de abril.

Escuela N.° 51 de El Porteñito. — Director Rodolfo Pomez, con antigüedad al 22 de marzo.

Escuela N.° 52 de Costa de Pilcomayo. — Director Roque N. Cataldo, con antigüedad al 2 de abril.

Escuela N.° 54 de La Pilarcita. — Director Miguel Arteche Urrutia, con antigüedad al 2 de abril.

Escuela N.° 56 de Costa del Pilcomayo. — Directora Soledad González L. de Méndez, maestra de la Escuela N.° 10 de Formosa, con antigüedad al 17 de marzo.

Escuela Ambulante "C" de Kilómetros 53 y 83 (F. C. F. a E.). — Director Pedro López Guerra, maestro de la Escuela N.° 31 de Formosa, con antigüedad al 13 de marzo.

Escuela N.. 42 de kilómetro 297. — Director Bonifacio Silva, con antigüedad que oportunamente se comunicará.

Escuela N.° 43 de Cano. — Directora María S. de Cabrera, con antigüedad que oportunamente se comunicará.

3.° Ubicar con carácter definitivo a los siguientes directores:

Rudecinda G. de Cocca, en la Escuela N.° 127 de Estación Utracan (Pampa). Trasladada a su pedido, quedando sin efecto el traslado a la Escuela N.° 106 de Pampa, acordado por resolución del 19 de enero de 1922. Exp. 9.407—P|1919.

Filandro Rulli, en la Escuela N.° 125 de Colonia Denovi (Pampa), trasladado a su pedido. Prestaba servicios en la Escuela N.° 59 de Pampa.

Atanasio Mayor, en la Escuela N.° 128 de Colonia Lía (Pampa), trasladado como medida de estímulo. Prestaba servicios en la Escuela N.° 102 de Pampa.

Atilio Falomir, en la Escuela N.° 154 de Trenel Este (Pampa). Trasladado por clausura de la Escuela N.° 120 de Pampa, donde prestaba servicios.

Octavio M. Torroija, en la Escuela N.° 126 de la Baya Muerta (Pampa) trasladado en cumplimiento de la resolución del Consejo. Exp. N.° 11.619—M|921. Prestaba servicios en la Escuela N.° 90 de Misiones.

Manuel Ayllón, en la Escuela N.° 45 de La Noria (Chubut), trasladado a su pedido. Prestaba servicios en la Escuela N.° 10 de Chubut.

Leonardo Muñoz, en la Escuela N.° 49 de Estación Astra (Chubut), trasladado a su pedido. Prestaba servicios en la escuela ambulante "F" del Chubut.

Félix E. Vedoya, en la Escuela N.° 55 de Kilómetro 34 de Formosa, trasladado a su pedido y cumpliendo la resolución superior, Exp. N.° 2373—R—922. Prestaba servicios en la Escuela N.° 24 de Río Negro.

4.° Aprobar los servicios que como Director provisorio de la Escuela N.° 50 de nueva creación en Colforó (Río Negro), prestó el maestro de la Escuela N.° 2 de Neuquén, don Pedro A. Garro, desde el 6 de marzo hasta el 15 del mismo mes.

5.° Modificar las ubicaciones y designaciones de las siguientes escuelas acordadas por este mismo expediente en resolución del 1.° de marzo, por considerarlo más conveniente:

Formosa—

La escuela fija que lleva el N.° 55, funciona en Kilómetro 34 en lugar de Kilómetro 53.

Las escuelas Ambulante "C", a la que se le fijaba estaciones en Kilómetro 34 y 83 (F. C. F. a E.), tendrá sus estaciones en Kilómetro 53 y 83 (F. C. F. a E.).

Neuquén—

La Escuela N.° 58 creada en el Lago Quillen, funcionará en Ruca Chorroy Arriba.

6.° Las escuelas creadas por este expediente no tendrán portero y hasta tanto se reglamente estos servicios, los directores gozarán de una partida mensual de cuarenta pesos moneda nacional, durante el período escolar, para gastos de eventuales y limpieza.

7.° Que la Dirección Administrativa tome nota de las designaciones efectuadas a los efectos de la liquidación de haberes.

8.° Que la Dirección Administrativa informe respecto al número de escuelas que aun podrían crearse dentro del presupuesto de 1921.

9.° Comuníquese por la Inspección General de Territorios, anótese en la misma, Estadística y Dirección Administrativa, las que deberán también dar cumplimiento a lo dispuesto en la resolución de fojas 20 y Dirección Administrativa, tomar nota además de la resolución de fojas 11 a 13, y expedirse con respecto al punto 8.° de la presente resolución.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

MODIFICACION SOBRE BONIFICACION DE PUNTOS A MAESTROS ASPIRANTES A PUESTOS

Exp. 4.007—I.

Buenos Aires, abril 5 de 1922.

Circular N.° 48.

Vista la solicitud que varios Maestros Normales formulan a fojas 1, en el sentido de que se deje sin efecto lo dispuesto en la Circular N.° 27 de fecha 6 de marzo ppdo., sobre bonificación de puntos a los Maestros Normales que presenten títulos de Profesores de Educación Física o de Idiomas; o si no que se resuelva conceder puntos de bonificación por antigüedad de gestiones y desempeño de suplentes, a los Maestros Normales que han llegado a trece puntos;

Y atento a las consideraciones del precedente dictámen de la Inspección Técnica General, en que consta;

Que la resolución del H. C. de 2 de mayo de 1917 (Volante N.° 14), que en los primeros tiempos de su aplicación pudo facilitar una clasificación de los maestros que entonces aspiraban a puestos docentes en nuestras escuelas, mediante el juego de los factores utilizados para ello; título, clasificaciones, concepto y antigüedad en la gestión, ha llegado a ser de una eficacia enteramente parcial y limitada a la diferenciación, no anulable por concepto alguno, que resultaba de poseer el título de Profesor Normal el aspirante a puesto:

Que en cuanto a los aspirantes con título de Maestro Normal, los factores clasificaciones, concepto y antigüedad en la gestión, han venido a ser completamente innocuos como elementos de diferenciación utilizable para la elección de maestros, en razón de que por la simple acción del tiempo, en su breve período de cuatro años de aplicación de la resolución vigente, un número de aspirantes que llega a triplicar el de puestos vacantes posibles, ha llegado al máximum de puntos;

Que el H. Consejo por su resolución de 6 de marzo ppdo., ha remediado en parte esta situación, ampliando los beneficios de la bonificación por título, haciéndole extensiva a los maestros normales que obtengan el título de Profesores de Educación Física, pero esta

medida es también limitada en sus efectos, ya que todo alcanza, según la Oficina de Estadística, a unos 50 maestros aspirantes a puestos.

Que queda siempre un crecidísimo número de maestros normales con el máximum de puntos para quienes, o bien no alcanzarían los beneficios de los nombramientos por insuficiencia de vacantes, o bien de existir ellas en cierto número, se les plantearía el problema de postularlos mediante los recursos condenables a que la necesidad fatalmente obliga;

Que por otra parte, la eliminación más o menos disimulada y justificada de los aspirantes con solo el título de Maestro Normal en la designación de titulares para los puestos docentes, vendría en cierto modo a anular o limitar exageradamente los efectos de la prescripción legal que señala título como el específicamente habilitado para ejercer la enseñanza en las escuelas primarias;

Que partiendo de la situación creada por la resolución del Honorable Consejo de mayo 2 de 1917 que debe respetarse, para no herir intereses legítimos por ellos originados, puede afirmarse que de todos los factores de diferenciación utilizados, el más respetable y el menos discutible es el de la antigüedad en la gestión del puesto, desde que la designación de maestros recientemente egresados de las Escuelas Normales, cuando implica la postergación de maestros que, con título legal para ello aspiran en vano, desde hace tres, cuatro o cinco años, plantea una situación de hiriente desigualdad, sean cuales fuesen los elementos de juicio, siempre precarios y artificiosos que puedan fundamentarlos.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del Poder Ejecutivo de 16 de diciembre de 1921,

RESUELVE:

Modificar la resolución vigente sobre bonificación de puntos a los Maestros Normales aspirantes a puestos, — en el sentido de que estos maestros, cuando hayan alcanzado el máximum de puntos — puedan obtener una bonificación de uno más por cada año de antigüedad en sus gestiones con la clasificación referida, hasta alcanzar el máximum establecido para los aspirantes con título de Profesor Normal o título equiparado al mismo.

Comuníquese por circular, insértese en el Libro de Resoluciones Generales, anótese en Estadística e Inspección Técnica y vuelva.— JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

DEPOSITO DE DESCUENTOS DE HABERES DE EMPLEADOS DE CC. EE.

Circular 45.

Buenos Aires, abril 5 de 1922.

Señor Presidente del Consejo Escolar:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd., transcribiéndole para su conocimiento y demás efectos, la resolución adoptada en la fecha que dice:

"Diríjase circular a los Consejos Escolares de la Capital, mani-

festándoles que deberán depositar mensualmente en la Tesorería de la Repartición y a contar del 1.° de septiembre del año de 1921, el importe de los descuentos practicados sobre los haberes de los empleados de las Secretarías de sus respectivas dependencias, conforme con lo establecido en el Art. 4.° de la Ley 4.349, cuyos sueldos sean mayores de pesos 120, que abonen de sus Fondos de Matrículas, presentando a Contaduría, simultáneamente una planilla, por duplicado, con todos los detalles de práctica, a fin de formular inmediatamente la liquidación que corresponda a favor de la Caja Nacional de Jubilaciones y Pensiones Civiles.—Saluda a Vd. muy atte.— JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

MAESTROS EN BIBLIOTECAS ESCOLARES

Circular N.° 47.

Buenos Aires, 6 de abril de 1922.

Señor:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd., transcribiéndole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1.° En lo sucesivo todo nombramiento o adscripción de maestros a las bibliotecas escolares se hará con carácter provisional, siendo necesario para su confirmación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, un informe de aptitud de la Dirección de la Biblioteca Nacional de Maestros.

Las personas que se designen para desempeñar cargos en las bibliotecas escolares, deberán practicar en la Biblioteca Nacional de Maestros, por un término prudencial que quedará librado al juicio del Director de ésta, antes de tomar posesión de sus puestos.

"2.° El personal que actualmente presta servicios en las susodichas bibliotecas, practicará en la Biblioteca Nacional de Maestros, durante un plazo que el Director de la misma determinará. Las autoridades escolares de quienes dependen las bibliotecas escolares, se pondrán de acuerdo con el Director de la Biblioteca Nacional de Maestros para convenir la forma en que el personal hará la práctica establecida".—Saluda a Vd. atte.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

AUTORIZACION DE GASTOS DE CONSEJOS ESCOLARES

Exp. 15.857—D—921.

Buenos Aires, abril 6 de 1922.

Circular N.° 46.

Señor Presidente del Consejo Escolar:

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole a los fines pertinentes, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"Renovar por los meses de abril y mayo del corriente año, las autorizaciones de gastos concedidas a los Consejos Escolares de la

Capital, para abonar con sus respectivos Fondos de Matrícula".—Saluda a Vd. muy atte.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

CREACION DE 150 ESCUELAS EN LOS TERRITORIOS

Buenos Aires, abril 6 de 1922.

Atento a la autorización acordada por el Poder Ejecutivo, en decreto de 29 de marzo último para invertir de los sobrantes de presupuestos de ejercicios anteriores la suma de $ 3.700.000 m|n., para los gastos que ocasione el funcionamiento de nuevas escuelas, de las que deben crearse ciento cincuenta en los Territorios Nacionales.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de diciembre del año ppdo.,

RESUELVE:

1.° Autorizar la creación, instalación y funcionamiento de 150 escuelas en los Territorios Nacionales.

2.° Autorizar la designación del personal directivo y docente de las nuevas escuelas.

3.° Acordar los pasajes y viáticos al personal que se designe.

4.° Encomendar a los Inspectores Seccionales, Visitadores y Encargados escolares, una activa gestión ante los vecindarios para conseguir la cesión gratuita o donación de locales para el funcionamiento de las escuelas.

5.° En las localidades donde sea materialmente imposible conseguir locales gratuitos los Inspectores Seccionales, *quedan facultados para alquilar casas por el término de un año,* sin perjuicio del contrato ad-referéndum que por la misma causa deben celebrar de acuerdo con la reglamentación vigente (esta cláusula tiene por objeto facilitar la adquisición de locales garantizando a los propietarios por lo menos el alquiler de un año), dando por descontado que los señores inspectores fieles guardianes de los intereses del Estado, procederán en todos los casos con la mayor mesura y economía.

6.° Autorizar a los Inspectores Seccionales de Territorios para que en los casos indispensables y por un breve término utilicen los servicios de uno o dos maestros con el fin de levantar censos, alquilar casas, contratar fletes, etc., a objeto de dejar instalada las nuevas escuelas con el menor tiempo posible.

7.° Autorizar a los Inspectores de las Secciones 2.ª y 7.ª de La Pampa, 5.ª de Chaco y 8.ª de Formosa para tomar un escribiente con un sueldo de $ 150 m|n. mensuales, a contar desde el día en que se haga cargo del puesto, de los que los señores Inspectores deberán dar cuenta inmediatamente a fin de que la D. Administrativa efectúe la liquidación y pago correspondiente.

8.° Autorizar la inversión hasta la suma de $ 50 m|n. por local y por una sola vez, en gasto de reparación, blanqueo o pintura en los casos en que sea indispensable para el funcionamiento de una escuela y siempre que se trate de una concesión gratuita o de una construcción en terreno fiscal.

9.° La D. Administrativa despachará con la mayor diligencia los muebles y útiles que la Inspección Gral. de Territorios determine, a cuyo efecto irá embalando desde la notificación de este expediente el material necesario para escuela de una aula.

10. Los gastos de movilidad, viáticos, pasajes, fletes, alquileres, telegramas, reparaciones, etc., etc., que se produzcan con motivo de la instalación de estas escuelas se imputarán a la partida "sobrantes de presupuestos de ejercicios anteriores conforme a la autorización del Poder Ejecutivo de 29 de marzo de 1922".

11. Encomendar al Subinspector de Escuelas de Territorios señor don Próspero G. Alemandri, para que corra con todo lo relativo al cumplimiento de esta resolución, sobre cuyos asuntos deberá entenderse con la Presidencia.

12. Comuníquese, etc., etc. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

SUBVENCION PARA CASA

Buenos Aires, abril 7 de 1922.

Circular N.° 50.

Señor Presidente del Consejo Escolar...

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1.° Disponer que cuando se efectúe el nombramiento de director para una escuela cuyo edificio no disponga del local necesario para casa-habitación, gozará de la subvención que corresponda, desde la fecha de su promoción, siempre que el Presupuesto lo permita.

"2.° Disponer asimismo, que en los casos de traslado del personal directivo que goce de subvención; a otra escuela que no cuente con casa para el director, continuará percibiendo el mismo beneficio". Saludo a Vd. atte. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

REGLAMENTO PARA ASCENSOS DE DIRECTORES DE TERRITORIOS

Exp. 8545.—P.|921.

Buenos Aires, abril 10 de 1922.

Visto el proyecto de resolución reglamentando el ascenso de los directores de las escuelas de los Territorios, que presenta la Inspección General respectiva en virtud de lo resuelto por el H. Consejo en 10 de enero del año ppdo., y el agregado que propone la Oficina de Estadística para el mismo y que acepta dicha inspección y atento a lo informado por la Asesoría Letrada, el Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E., de fecha 16 de diciembre ppdo.,

RESUELVE:

Adoptar el siguiente reglamento para los ascensos de los directores de las escuelas de los Territorios Nacionales:

1.° Sin perjuicio de las propuestas de ascenso que por causa debidamente justificada formula la Inspección General de Territorios, elevará al H. Consejo en cada caso e inmediatamente la comunicación de las vacantes que por cualquier causa se produzcan en el cargo de director de las escuelas de su jurisdicción.

2.° Los ascensos de categoría dentro del cargo de director (infantil a elemental y de elemental a superior) se producirán por el H. Consejo en la forma indicada a continuación y dos veces cada año, con antigüedad referida al 1.° de abril y al 1.° de noviembre.

En las fechas indicadas Contaduría y Estadística informarán acerca del número de ascensos posibles en la categoría de director elemental y superior, debiendo agregar la oficina de Estadística una nómina de los directores infantiles y elementales con el cómputo de sus años de servicios y las observaciones pertinentes que se pasará a la Comisión Especial de que trata el siguiente artículo.

3.° Los Inspectores Técnicos de Territorios presididos por el Inspector Técnico General en reunión que anualmente celebrarán al efecto, formularán la nómina de directores infantiles y elementales por orden de antigüedad y mérito, con las anotaciones producidas en lo posible en expresiones cuantitativas y aconsejarán los ascensos que correspondan.

4.° Los directores que contaran los años necesarios para su jubilación ordinaria sólo podrán ser ascendidos por mérito.

5.° La categoría de director es independiente de la categoría de la escuela.

6.° Todas las escuelas, en lo sucesivo, serán graduadas y cada una tendrá anualmente los grados que la inscripción de alumnos reclame, según las exigencias de la población escolar y la capacidad de los locales.

7.° Postergar las propuestas de ascensos solicitados en este expediente para que sean considerados nuevamente por la Inspección de conformidad con la reglamentación que se aprueba. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

INVESTIGACION EN LA ASOCIACION PRO-MAESTROS

Informe de la Inspección General de Justicia

Señor Ministro:

El señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, solicita de V. E. una intervención amplia en la *"Asociación Pro - Maestros de Escuela"*, tomando posesión de la misma y designando un administrador especial, para que se haga cargo de la Innstitución, hasta tanto se investiguen los cargos formulados y para que a la vez presida las elecciones de renovación del directorio.

Funda su pedido en los cargos que ha hecho el director don Salvador P. Aloise, a fs. 23, de violación de los estatutos y disposiciones reglamentarias y demás que expresa, que se encuentran puntualiza-

dos en el informe de la oficina judicial de fojas 28 a 79 vta. y resolución de fs. 80 a 81.

El derecho para pedir las medidas que solicita el señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, surge de la intervención que le acuerdan al mismo los estatutos de la Asociación.

Además, está también insinuado por dos de los directores, como se desprende de los escritos que corren de fs. 68 a 69 y 71.

Atento lo que resulta del estudio de este expediente, la Inspección General considera que únicamente corresponde acceder al pedido de intervención, a cuyo efecto V. E. debe ordenar se practique una amplia investigación, a fin de aclarar los hechos denunciados, haciéndola extensiva a los puntos del art. 37 del Acuerdo Reglamentario, en virtud de la facultad que a V. E. confieren para ello los artículos 34 y 40 del Acuerdo Reglamentario de 17 de Noviembre de 1908 y decreto de 10 de Febrero de 1916.

En cuanto al pedido de toma de posesión de la Asociación y designación de un administrador especial para que se haga cargo de la misma, V. E. no puede acceder a ello, no sólo por ser una medida que no está dentro de la competencia de V. E., sino también por los inconvenientes que tal intromisión traería en la administración de una Institución que maneja importantes sumas de dinero, lo que no escapará al elevado criterio de V. E., y estar dicha administración, por los estatutos, a cargo de un directorio nombrado en forma y que sólo puede ser removido en las condiciones que señala el artículo 48 del estatuto.

La toma de posesión de la Asociación y designación de un administrador especial, compete única y exclusivamente a los Tribunales, donde corresponde ocurrir si hubiere convenirle a los interesados en este asunto.

En lo referente al pedido para que la persona que V. E. designe para practicar la investigación, presida la asamblea de elecciones de renovación del directorio, tampoco corresponde acceder a ello, y sólo procede hacer saber al señor Presidente del Consejo Nacional de Educación, que el Inspector que asistiese a dicha asamblea, sólo podría presidirla a pedido de los socios y cuando hubiere asentimiento unánime de la reunión, como lo prescribe el artículo 28 del Acuerdo Reglamentario citado.

Inspección General de Justicia, Buenos Aires, 23 de Marzo de 1922. — *Diego González.*

Resolución ministerial

Buenos Aires, 3 de Abril de 1922.

Al señor Presidente del Consejo Nacional de Educación.

Señor Presidente: Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente comunicándole la resolución recaída en el expediente formado con las actuaciones remitidas con su nota N.° 916, del 15 de Marzo próximo pasado:

"Departamento de Justicia. — Buenos Aires, 31 de Marzo de 1922. — Vistas estas actuaciones y de conformidad con el precedente informe, se resuelve: Desígnase al Inspector Dr. Víctor Barón Peña, para que practique en la "Asociación Pro-Maestros de Escuela",

una amplia investigación sobre los puntos comprendidos en este expediente y en el artículo 37 del Acuerdo de 1908, contraloreando la formación de la asamblea de elecciones y presidiéndola en su caso. Hágase saber al señor Presidente del Consejo Nacional de Educación el informe de fojas ochenta y dos vuelta (82 vta.) y ochenta y tres (83) y pase a la Inspección General a sus efectos.—*Salinas*".

Se acompaña copia del referido informe de la Inspección General de Justicia.

Saludo al señor Presidente con mi distinguida consideración. — *Ramón J. Ledesma (hijo)*.

Resolución del Consejo Nacional de Educación

Buenos Aires, Abril 10 de 1922.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de Diciembre de 1921, y de conformidad a lo resuelto por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública,

RESUELVE:

1.° Acusar recibo al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de su precedente nota, en la que se sirve comunicar, que de acuerdo con el pedido formulado por este Consejo en 15 de marzo último, ese Departamento ha resuelto, por decreto de 31 del citado mes, designar al Inspector de Justicia Dr. Víctor Barón Peña, para que practique una amplia investigación en la "Asociación Pro-Maestros de Escuela", contraloreando la formación de la Asamblea de elecciones, y presidiéndola en su caso.

2.° Dirigir circular a las oficinas, transcribiéndoles para su conocimiento y efectos, el decreto del Ministerio de la referencia, y hacerles saber al propio tiempo que deben dar toda clase de facilidades al señor Inspector de Justicia designado, para el mejor desempeño de su cometido.

3.° Dirigir nota a la "Asociación Pro-Maestros de Escuela", poniendo en su conocimiento la resolución adoptada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a que se refiere el artículo 1.°.

Cúmplase y archívese. — JORGE A. BOERO. — *Pablo A. Córdoba.*

NOMBRAMIENTO Y REMOCION DE PORTEROS Y PEONES

Buenos Aires, abril 11 de 1922.

RESOLUCIÓN:

Nombrar una Comisión compuesta por el Asesor Letrado y el Director de la escuela núm. 10 del C. E. 8.°, señor Justo C. Rodríguez, bajo la presidencia del Inspector Técnico General de la Capital, Dr. José Rezzano, a fin de que reglamente el procedimiento a seguir para el nombramiento y remoción de los porteros y peones de las escuelas, determinando al mismo tiempo, las obligaciones de ese personal. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

TERNAS PARA DIRECTORES DE LAS NUEVAS ESCUELAS

Circular N.° 51.

Buenos Aires, abril 11 de 1922.

Señor Presidente del Consejo Escolar...

A los fines consiguiente y para su conocimiento tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente transcribiéndole la resolución adoptada en la fecha, que dice:

"Autorízase a los Consejor Escolares para que propongan ternas de directores para las cuarenta y una nuevas escuelas a que se refiere la resolución de 21 de marzo ppdo., dejándose constancia de que estos directores serán nombrados con carácter de interinos, para ser confirmados con el sueldo correspondiente, cuando la escuela se encuentre en pleno funcionamiento". Saludo a Vd., muy atte. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

CERTIFICADOS DE ESTUDIOS EN ESCUELAS PRIMARIAS

Nota al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

Buenos Aires, Abril 12 de 1922.

Con fecha 10 del corriente se ha dirigido la siguiente nota al Excmo. Sr. Ministro de Justicia e Instrucción Pública:

"Tengo el honor de dirigirme a V. E. solicitándole quiera tener a bien disponer se tomen las medidas del caso, a fin de que sea conocida por los Rectores de los Colegios Nacionales, la resolución de este Consejo de fecha 22 de mayo de 1916, relativa a la forma en que se extienden los certificados de estudios de las escuelas primarias y los funcionarios que intervienen en su expedición.

Motiva este pedido, Excmo. Sr. Ministro, el deseo de facilitar en toda forma las gestiones que realizan los interesados ante los Institutos de su dependencia, para la admisión de dichos certificados.

La resolución a que aludo precedentemente es la siguiente:

1.° Desde la fecha los certificados de estudios de los alumnos oficiales y libres de las escuelas primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación, serán expedidos en la siguiente forma:

a) Por los CC. EE. de Distrito respectivos, los de promoción de 4.° a 6.° grados y los de terminación de estudios de los alumnos oficiales de las escuelas de la Capital Federal. Estos certificados llevarán la firma del director de la escuela y serán legalizados por el Jefe de Estadística de esta repartición.

b) Por el Inspector Técnico General de la Capital, los de promoción y de terminación de estudios de las personas que rindan exámenes libres de las escuelas de la Capital.

c) Por el Inspector General de escuelas particulares los de alumnos que cursen estudios en los establecimientos de

su dependencia, y rindan exámenes en la forma establecida por las disposiciones vigentes.

d) Por los directores de escuelas los de alumnos de 4.° grado de establecimientos nacionales en Provincias (ley 4874) debiendo ser legalizados por el Inspector de la Sección.

e) Por los CC. EE. de Territorios donde los haya o Encargados Escolares en su defecto, los de promoción de 4.° a 6.° grados y los de terminación de estudios de las escuelas de sus respectivas jurisdicciones, debiendo llevar la firma del director de la escuela y ser legalizados por el Inspector Seccional respectivo.

2.° Los funcionarios autorizados para expedir certificados, los remitirán directamente a los que deben legalizarlos, bajo recibo, acompañados de una nómina en la que se hará constar el nombre y apellido del alumno, su edad, sexo y clasificación definitiva. Llenando el requisito de la legalización serán devueltos directamente a su procedencia a efecto de ser distribuídos entre los interesados.

3.° Derógase las resoluciones anteriores en cuanto se opongan a la presente". Saludo a V. E. con mi consideración distinguida. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

PAGO DE SUELDOS A LOS MAESTROS DE CORDOBA

Buenos Aires, abril 12 de 1922.

Visto el informe de la Inspección Seccional de Córdoba de 15 de diciembre de 1921, dado en cumplimiento de la orden telegráfica de la Inspección General de Provincias, de que "manifestara en qué forma el gobierno de esa provincia se propone abonar o ha abonado ya haberes atrasados del magisterio, con intervención de una casa comercial de ésta, y si el señor Inspector ha visado las planillas correspondientes", y por el cual hace saber que hasta ese momento el Consejo Provincial no ha hecho efectivo el pago de los haberes atrasados al personal de su dependencia, existiendo sólo la promesa de que lo hará de un momento a otro sin indicar su forma, y que las mismas planillas que se han recibido en esa Inspección para ser visadas, son las correspondientes al primer cuatrimestre del año 1921, lo que aún no se ha hecho por estar revisando sus comprobantes; y teniendo en cuenta, además, la nota del mismo Inspector, de 7 de enero último, por la que ampliando su anterior informe, pone en conocimiento que a contar del 15 de diciembre de 1921, se ha abonado al Magisterio de la Provincia, el sueldo de septiembre únicamente, por intermedio de la sucursal de la casa Piccardo y Cía. y con la intervención de dos empleados de la Tesorería del Consejo: tesorero Sr. Federico Senestrari y pro tesorero Sr. Morossi;

Que el trámite para cobrar dichos haberes es el mismo de siempre, es decir: los maestros entregan los respectivos recibos de sus sueldos a Contaduría y ésta, a su vez, entrega a los mismos una boleta con la numeración respectiva, la que será presentada a Tesorería y actualmente a la Casa Piccardo;

Que según informes recogidos de varios miembros del magisterio provincial, el Gobierno de la Provincia ha entregado a la casa

Piccardo y Cía., en letras de Tesorería, la suma de $ 200.000 m|n. de la última emisión, a razón de 87 o|o cada letra;

Que los meses de mayo y junio con las mismas letras al 87 o|o en algunas casas comerciales han sido negociadas por los maestros al 70 o|o y en algunos casos hasta el 54 o|o, no habiendo por el momento compradores de dichas letras;

Que el mes de julio se abonó en la forma siguiente: el 30 o|o en efectivo y el resto en letras de la misma clase; esto para los maestros que quieran recibir el importe de sus haberes en esas condiciones;

Que a los maestros bonificados les pagan suprimiendo la bonificación que les corresponde por ley;

Y atento al dictamen producido al respecto por la Asesoría Letrada, del que se desprende:

Que la forma de pago que utiliza el Consejo de Educación de Córdoba es atentatoria a la Ley de Subvenciones Nacionales;

Que la subvención nacional se concede, entre otros fines, para abonar sueldos a los preceptores (art. 2.°, inc. 3.° de la Ley 2737), siendo el Consejo Nacional de Educación el llamado a dictar las medidas correspondientes para asegurar el empleo de esos recursos por parte de las provincias, encontrándose, por consiguiente, obligado a velar para que esos haberes se hagan efectivos sin depreciación alguna;

Que si se consintiera el procedimiento seguido, se llegaría a alterar la proporción con que se asigna la subvención nacional; puesto que, por el valor siempre depreciado de los bonos provinciales, el fisco nacional entregaría más fondos que los que le correspondería si los sueldos se abonaran en moneda nacional (art. 9.° de la ley 1420); POR ESTAS CONSIDERACIONES:

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por el decreto del P. E. de 16 de diciembre de 1921, y de acuerdo con lo aconsejado por Asesoría Letrada,

RESUELVE:

1.° Hacer saber a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Córdoba, que, en el presente caso, deberá ajustarse a lo dispuesto por la resolución del Consejo Nacional de Educación de fecha 19 de junio de 1894, que se le transcribirá.

2.° Ordenar a la Inspección Nacional de Córdoba, que no vise planillas de sueldos que hayan sido abonados en contravención a lo establecido en la resolución del H. C. de fecha 19 de junio de 1894, pág. 44 y 45 del Digesto. — JORGE A. BOERO, *Pablo A. Córdoba.*

COMISION DE REFORMAS A LA REGLAMENTACION DE ESCUELAS EN PROVINCIAS

Circular N.° 52.

Buenos Aires, abril 8 de 1922.

Señor:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. transcribiéndole para su conocimiento y fines consiguientes, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la autorización conferida por el P. E. por decreto de fecha 16 de diciembre de 1921,

RESUELVE:

1.° Nombrar una comisión compuesta por el Señor Inspector Nacional de Escuelas de Buenos Aires, P. N. Sr. Eduardo J. Ortíz y del Visitador de Escuelas Nacionales de Provincias, P. N. Dn. Ramón F. Soler, para que procedan a estudiar, revisar y proponer las reformas que crean convenientes sobre los siguientes puntos relativos a las escuelas creadas por la ley N.° 4874:

a) Planilla de inspección de los Visitadores.
b) Foja de concepto profesional, teniendo en cuenta las orientaciones modernas de la enseñanza.
c) Foja actual de servicios (revisarla).
d) Remisión de útiles y su contralor.
e) Pedidos de útiles formulados por los Directores.
f) Contratos de alquiler (estudiarlos).
g) Nombramientos de docentes.
h) Nombramiento y atribuciones de los Encargados Escolares.
i) Reglamentación por qué se rigen, la que será reunida en un solo cuerpo.

2.° Los Jefes de Oficinas, y personal de las mismas, facilitarán todos los datos que les sean solicitados por la Comisión, para el mejor desempeño de la misión que se le ha confiado.

3.° Disponer que la empleada de Inspección General de Provincias, Srta. María B. Gasiewska, preste servicios como auxiliar a las órdenes de la expresada Comisión".—Saludo a Vd. atte.—JORGE A. BOERO—*Pablo A. Córdoba.*

LICENCIAS CON SUELDO

Circular N.° 54.

Buenos Aires, abril 18 de 1922.

Señor:

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. transcribiendo para su conocimiento y demás efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"Teniendo en cuenta el precedente sentado por resolución de 23 de Septiembre del año 1918, de que el goce de sueldo en las licencias que se acuerden al personal docente de las escuelas debe considerarse como beneficio anual; es decir, independiente de las licencias obtenidas en cada año; y siendo aplicable a los empleados administrativos y de servicio las razones que fundamentaron dicha resolución.

El presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de Diciembre del año ppdo. y de acuerdo con lo aconsejado por Asesoría Letrada.

RESUELVE:

Establecer que es anual el beneficio del sueldo en las licencias que se acuerdan al personal dependiente del Consejo, aún en los casos en que sean prórrogas de las concedidas en el año anterior."—Saludo a Vd. muy atte.—JORGE A. BOERO.—*Pablo A. Córdoba.*

FIESTA DEL ANIMAL

Exp. 4522—S.—1922.

Buenos Aires, Abril 18|922.

Circular N.° 56.

Señor Presidente del Consejo Escolar......

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y demás efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"1.° Dirigir circular a los CC. EE. de la Capital, a fin de que hagan saber a los directores de las escuelas de sus dependencias, que el día 29 del corriente mes, es el indicado para celebrar la "Fiesta del Animal", con el propósito de que se recuerde a los alumnos el origen de la misma.

"2.° Autorizar la concurrencia de delegaciones de alumnos de los grados superiores de las escuelas dependientes del C. E. 9.°, el día indicado a las 14 horas, al local de la escuela "Rafael Herrera Vegas" calle Las Heras N.° 3696, adonde asistirá para celebrar dicho acto, la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina Protectora de los Animales.—Saludo a Vd. muy atte.—JORGE A. BOERO.—*Pablo A. Córdoba.*

LOCACION DE CASA PARA ESCUELA

Buenos Aires, Abril 19 de 1922.

En la fecha se ha tomado en locación la casa que se indica con destino al funcionamiento de la nueva escuela comprendida en los radios establecidos por resolución de fecha 21 del mes de Marzo ppdo., y cuya ubicación se detalla:

Consejo Escolar 13.° Casa calle Del Colegio 546.—Zonas: Ferrocarril Buenos Aires al Pacífico, Gral. Donato Alvarez, Los Incas

y El Cano, para una población escolar de 600 niños.—JORGE A. BOERO —*Pablo A. Córdoba.*

CONMEMORACION DE LA BATALLA DE RIO BAMBA

Circular N.° 53.

Buenos Aires, Abril 19|922.

Señor Presidente del Consejo Escolar.....

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, comunicándole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

"Siendo un deber de la escuela argentina honrar la memoria de los héroes que lucharon por nuestra independencia, y contribuyeron también con su esfuerzo y su sangre a la emancipación americana, y considerando que el día 21 del corriente cumplen cien años de la acción de Río Bamba en que el entonces Comandante Dn. Juan Lavalle a la cabeza de 96 granaderos argentinos y 30 colombianos destruyó en dos cargas legendarias a la caballería enemiga anulándola para todo el resto de la campaña libertadora del Perú.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de Diciembre de 1921;

RESUELVE:

1.° Celebrar el centenario de la acción de Río Bamba con una fiesta especial que se realizará el día 21 del corriente, en la escuela que lleva el nombre del general Dn. Juan Lavalle N.° 4 del C. E. 18.°, debiendo la Inspección Técnica formular el programa respectivo.

2.° El mismo día se darán clases en todas las escuelas alusivas a la citada acción, a su significación, en la guerra por la independencia americana, y a la personalidad del General Dn. Juan Lavalle.

3.° Las escuelas Nros. 1 al 9, 12, 13, 14 y 19 del C. E. 1.° concurrirán con sus banderas a la Plaza Lavalle, el 21 del corriente a las 15 horas, a depositar flores al pie de la estatua del prócer. La Inspección Técnica adoptará las medidas necesarias para organizar el desfile de las escuelas".—Saludo a Vd. atte.—JORGE A. BOERO.— *Pablo A. Córdoba.*

PROVISION DE ROPA Y CALZADO

Buenos Aires, Abril 20|1922.

CONSIDERANDO:

Que en la Ordenanza General de Presupuesto de la Municipalidad de la Capital, para el corriente año—inciso 34—partida 57, se acuerda una partida de $ 500.000 m|n para provisión de ropas y fomento de la gota de leche y cantinas escolares en las escuelas fiscales de la Capital.

Que para la alimentación de los alumnos, la casi totalidad de las escuelas cuenta con su respectiva Sociedad Cooperadora que provee a la misma directamente, no sucediendo lo propio respecto de la ropa y calzado, dado que el costo de tales elementos representa un gasto de mayor consideración.

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de diciembre de 1921, de acuerdo con lo aconsejado por la D. Administrativa;

RESUELVE:

1.° Destinar de esa partida sólo $ 100.000 para la gota de leche y cantinas escolares, y $ 400.000 m|n para la adquisición de ropa y calzado para los escolares, como sigue:

Para 20.000 niñas, igual número de dotaciones, compuestas de 1 tricota de lana, 1 pollerita, 2 pares de medias de algodón largas, 1 par botitas y 1 delantal blanco.

Y para 20.000 varones, igual número de dotaciones, compuestas de 1 tricota de lana, 1 pantalón, 2 pares de medias de algodón cortas, de 1 par botines y un guardapolvo blanco.

2.° Autorizar el llamado a licitación pública para la adquisición de la ropa de que se trata, con arreglo al mismo pliego de condiciones ya aprobado por las análogas licitaciones anteriores, con la sola modificación de que los licitadores deberán ajustarse en sus propuestas a las muestras oficiales que se adoptarán para el efecto por la Comisión de Compras, con intervención de la Inspección Técnica, debiendo los licitadores además presentar en el acto de la licitación la muestra completa de cada artículo que ofrezcan ajustándose a las características del modelo oficial.

3.° Solicitar de la Intendencia Municipal de la Capital la más pronta entrega de la expresada suma de quinientos mil pesos ($ 500.000 m|n.).—JORGE A. BOERO.—*P. A. Córdoba.*

TERNAS PARA VICEDIRECCION

Buenos Aires, Abril 24 de 1922.

RESOLUCIÓN

Visto el pedido de autorización para integrar ternas de vicedirector en las escuelas primarias infantiles de la Capital, que formula el maestro de segunda categoría de la escuela N.° 1 del Consejo Escolar 4.° señor Amadeo Allocati,

Y teniendo en cuenta que, si bien las disposiciones vigentes exigen la primera categoría para obtener tal beneficio, razones de presupuesto han impedido a este Consejo, regularizar la situación de los maestros, en forma tal que permitiera acordarles las categorías que por sus años de servicios y méritos pudiera corresponderles, con posterioridad al 1.° de julio de 1920, fecha de las últimas promociones generales y de conformidad con lo establecido en la resolución de 9 de junio del año 1915.

Que tal inconveniente origina un doble mal,, en cuanto no solo priva a los profesionales de percibir el beneficio del mayor sueldo

que importaría su promoción, imposibilitando a los que debieran obtener la primera categoría, de ser tenidos en cuenta para la provisión de cargos directivos, sino que excluye, por tanto, de la selección, a un núcleo de maestros jóvenes, preparados y entusiastas.

El Presidente Provisorio del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo con lo aconsejado precedentemente por la Inspección Técnica General de la Capital, y en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de 16 de diciembre del año ppdo.

RESUELVE:

Establecer que los maestros de segunda categoría a quienes corresponda la primera de conformidad con lo dispuesto en la resolución de 9 de junio de 1915 y que por razones de presupuesto no haya sido posible acord rsele, podrán ser tenidos en cuenta para integrar ternas con destino a la provisión de cargoss de vice-directores en las escuelas primarias infantiles de la Capital.—JORGE A. BOERO.—*Pablo A. Córdoba.*

REPOSICION DE DOS MAESTROS

Dictamen de la Comisión de Sumarios

Exp. 6800. — P. 1919.

Señor Presidente:

En las presentes actuaciones solicitan los maestros normales don Antonio B. Sosa y doña María Esther Lezama de Sosa, que se revea la resolución del H. Consejo de Junio 30 de 1920 por la que se les destituyó de los cargos de director elemental y de maestra de 1.ª categoría que respectivamente ocupaban en la escuela N.° 75 de Caleufú (Pampa). Asimismo preséntanse el "Centro Puntano" y la "Confederación Nacional de Maestros" solicitando el primero: que se reconsidere la destitución del señor Sosa y se le restituya al cargo "como una medida de justicia reparadora"; y la segunda que: 1.° se reponga a los maestros Sosa en los puestos que desempeñaban; 2.° se resuelva que las medidas tomadas no afectan el buen nombre de los mismos; 3.° se les abone su sueldo desde el día de su exoneración; 4.° se les dé una escuela vacante en igualdad de condiciones de la que dirigían.

Por los fundamentos que, tanto los maestros reclamantes como las dos corporaciones mencionadas, aducen; por los nuevos elementos de juicio que se aportan — testimonios de sentencias judiciales; — por los antecedentes y resoluciones acumulados en este expediente — a que se remiten los recurrentes, y que han sido detenidamente examinados, — y por la circunstancia de que la resolución reclamada no ha sido consentida, como lo demuestran las reiteradas peticiones agregadas, — la Comisión de Sumarios considera que existen motivos sobrados para que se proceda de inmediato a la revisión de todo lo actuado en este expediente. En mérito, pues, a estas consideraciones y animada del más elevado propósito de justicia, esta Comisión se avo-

ca el estudio amplio y sereno de todos los elementos de acusación y de pruebas que se acumulan en estos obrados y a la luz de ellos mismos aprecia las resoluciones adoptadas por la Superioridad.

Y bien, señor Presidente; esta Comisión ha tenido que llegar — tras un meditado estudio — a la conclusión de que la destitución de los maestros Sosa no ha sido justa, por cuanto en dicha resolución no se han cumplido las exigencias y extremos reglamentarios, como se verá.

Difícilmente, señor Presidente, se registrará en los anales del magisterio un caso más lamentable que el presente — como consecuencia de un error administrativo — así por la grave y difícil situación creada a los damnificados, como por las desgraciadas circunstancias que han mediado y por la prolongación del estado producido: dos educadores argentinos, destacados en la lejanía de La Pampa, víctimas de una vil intriga, encarcelados y deshecho su hogar, son exonerados de sus cargos, violándose elementales normas de derecho, por cuanto no se esperó el fallo de la justicia como correspondía y sólo se tuvo presente un sumario inconcluso.

Pero, señor Presidente, esta Comisión no ha de limitarse en asunto de tanta gravedad, a formular simplemente las apreciaciones hechas, que, aunque resultantes del estudio realizado pudieran parecer inspiradas en razones puramente sentimentales; sino que, a fin de que el señor Presidente pueda dictar la resolución que corresponda con pleno conocimiento de causa y con la clara conciencia de la más estricta justicia, considérase en el deber de historiar sucintamente los hechos y de analizar el sumario instruído, los cargos formulados, los elementos de prueba acumulados y las resoluciones del H. Consejo, adoptadas en mérito al dictamen de su Comisión de Asuntos Legales.

En efecto; en Junio de 1919, cuatro vecinos de Caleufú denuncian que el director Sosa ha cometido "atropellos inmorales con las alumnas". Dos meses después, otro vecino, don Buenaventura Espinosa — esposo de una maestra de la misma escuela — denuncia que en la escuela local "ha muerto una menor y que recaen graves sospechas sobre el director y su esposa". Posteriormente formúlase contra el director Sosa, otros cargos: celebrar bailes en el local de la escuela, y haber abonado a un portero los sueldos a razón de $ 40 en lugar de $ 60 como correspondía. Comisionado el Sub-Inspector General de Territorios, señor Alemandri para instruir el sumario, trasládase a Caleufú y levanta la correspondiente información, en la que declaran los acusados, los acusadores, numerosos testigos, a la vez que se agregan algunos testimonios oficiales. Iniciada la investigación, ella ha debido interrumpirse por la intervención de la justicia y la detención de los esposos Sosa, con motivo de la acusación criminal formulada; por lo que el Inspector sumariante aconseja (fs. 56) "que se suspenda toda actuación hasta tanto se pronuncie fallo definitivo en la causa que se sigue ante el Juzgado del Crimen; y que se suspenda en sus funciones al director señor Sosa y a la maestra doña M. E. Lezama de Sosa, hasta la misma oportunidad indicada". Opinión ésta que comparten y apoyan, en sus respectivos dictámenes tanto el Inspector General como el Asesor Letrado; agregando, además, éste último, que se "reserven las actuaciones hasta la oportunidad indicada". (Es decir hasta la sentencia del Juez).

En Noviembre 10 de 1919, preséntase el director señor Sosa pi-

diendo que — en virtud del testimonio del Juez, que acompaña, y por el cual se le ha otorgado la libertad por no existir mérito para su detención, quedando en consecuencia habilitado para continuar desempeñando su cargo — se le levante la suspensión que sobre él pesa; y por nota aparte, pide también, a fin de no volver a Caleufú (deseo muy explicable por cierto) que se acceda a la solicitud de permuta que con el Director de la Escuela de Van Praet tiene pendiente.

Dicho pedido no llegó a ser tomado en consideración; en cambio el H. Consejo resuelve a fs. 71) que se prosiga respecto de los cargos imputados al director señor Sosa la investigación iniciada por el Inspector señor Alemandri y ordena que se abone al señor Sosa los sueldos "que le hayan sido suspendidos".

Es decir, que el director Sosa había dejado de percibir sueldos sin que mediara una resolución del H. Consejo y se le mantenía en la situación de suspendido, sin que tampoco existiera una resolución expresa y no obstante haber desaparecido la situación que motivara la suspensión de hecho, cual era su detención.

Ampliado y completado el sumario iniciado, en cuanto a los otros cargos — el sumariante eleva todo lo actuado con su propio informe, en el que llega a la siguiente conclusión; "que nadie acusa al director señor Sosa de haber tomado participación en la aplicación de castigos corporales a la menor Sofía Romano. De su culpabilidad, agrega, dirá la justicia" — y con respecto a los demás cargos que se le formularan, dice el sumariante "el señor Sosa levanta documentadamente el 1.°, 2.°, 3.° y 5.°; el cargo 4.° — que se refiere a "proposiciones deshonestas formuladas a varias alumnas", no hay forma tangible de poderlo comprobar, y el director lo niega rotundamente".

Esto es que ninguno de los cargos había sido comprobado. El Inspector sumariante concluye aconsejando que "se declare en disponibilidad al director Sosa y que se proponga su ubicación en otra escuela"; y que respecto de la maestra señora Lezama de Sosa "se la declare en disponibilidad sin goce de sueldo hasta tanto se pronuncie sentencia definitiva en el juicio que se le sigue". La Inspección General concuerda con el sumariante, de cuyas conclusiones dice, que "están encuadradas dentro de los principios de la justicia y buena administración; y por su parte el Asesor Letrado está también de acuerdo con el sumariante y solo disiente en lo relativo a la declaración de disponibilidad de la maestra señora Sosa, la que, a su juicio "debe ser suspendida en su cargo hasta tanto recaiga sentencia".

Y bien, a raíz de dichos informes, en los que, como se ve, concuerdan los tres funcionarios mencionados (ya que la disidencia del Asesor sólo lo es de forma), la Presidencia del Consejo Nacional resuelve (Abril 5 de 1920, foja 117) suspender la liquidación y pago de haberes al director señor Sosa y pasar el asunto a la Comisión de Asuntos Legales. Entretanto el director señor Sosa, cuya esposa continuaba detenida, vuelve a pedir (fs. 118, Febrero 23 de 1920) que se le dé destino; y ¡cuán desesperante sería su situación, que solicita se le ubique aunque sea como maestro! Pero, a pesar del testimonio judicial presentado, a pesar de la opinión uniforme y concordante de los funcionarios que intervinieron, respecto de las conclusiones del sumario y de las medidas que correspondía adoptar, — no se toma en consideración el pedido del director Sosa; y como queda dicho, se ordena se le suspenda el pago de haberes. Una vez más (Junio 10 de

1920, fs. 127) preséntase el señor Sosa, pidiendo se le reponga en su puesto y se le abonen sus haberes; acompaña a la vez copia del auto judicial (fs. 126) por el que *se le sobresee definitivamente sin que la causa afecte su buen nombre y honor.* Tampoco este nuevo reclamo prospera; como se había dispuesto por la Presidencia, pasan las actuaciones a la Comisión de Asuntos Legales y ésta en breve dictamen (fs. 120, Junio 21 de 1920) aconseja la *destitución del director señor Sosa y de la maestra señora Lezama de Sosa,* con anterioridad al 21 de Agosto de 1919, en que dejaron de prestar servicios: dictamen éste que el H. Consejo acepta y de acuerdo con el cual resuelve destituir a los mencionados maestros (Junio 30 de 1920, fs. 124).

Ahora, bien, Señor Presidente: la resolución del H. Consejo fúndase, en el dictamen de su Comisión de Hacienda y Asuntos Legales; pero ese dictamen es infundado o inconsistente, como se demostrará a poco que se analice; luego la resolución del H. Consejo carece a su vez de base y por consecuencia no puede ser justa.

En efecto, la Comisión de Asuntos Legales, prescindiendo de los dictámenes de los distintos funcionarios, que obran en el expediente, e impresionada, sin duda, por la gravedad del caso imputado a la señora de Sosa, hace girar su argumentación en derredor de este hecho y en su evidente obsesión, sienta la premisa de la existencia del delito; premisa desde luego errónea, pues estando el asunto pendiente de la justicia, holgaba toda apreciación y toda medida. Y es tal la confusión que en aquel dictamen se advierte, que llega hasta prejuzgarse temerariamente; no otra cosa se desprende de estas palabras: "¿Necesita V. H. esperar el fallo de la justicia como lo pide la Inspección General y Asesoría Letrada? No; la acusada puede escapar por entre las redes del Código Penal por deficiencia de procedimiento o por habilidad de un letrado, o puede sencillamente no llegarse a comprobar plenamente su responsabilidad criminal. Administrativamente no puede escapar a la sanción".

Tal afirmación no necesita comentario; pues ¿en mérito a qué habría de aplicarse una sanción administrativa, tratándose de un hecho que, reputado delictuoso, sólo correspondía a la Justicia conocer y juzgar? La sanción administrativa en este caso no cabía sino en fundamento a la sentencia judicial. (Digesto — Pág. 186, Art. 3.°). Así lo entendían los funcionarios que previamente dictaminaron. Pero la Comisión de Asuntos Legales, apártase de tal criterio y sostiene una teoría absolutamente equivocada; y colocada ya en el falso terreno, da por comprobada la culpabilidad de la Señora Lezama de Sosa, para de ella deducir la culpabilidad del director Sosa; por no haber ejercitado "su doble autoridad de esposo y de jefe"; deducción ésta, naturalmente, tan equivocada como la afirmación en que pretende fundarse. No es el caso de decir aquí — como parece sostenerlo la Comisión de Asuntos Legales — que hechos que escapan a la sanción penal puedan tenerla moral y administrativa. Es cierto que la moral es más amplia que el derecho, y que lo que éste no condena puede aquella reprimirlo severamente.

Pero lo que es innegable también, es que ante un hecho delictuoso sólo compete a la justicia pronunciarse. Ahora, bien,

el Inspector sumariante, el Inspector General y el Asesor Letrado consideraron prudente suspender toda investigación sobre el delito imputado a los maestros Sosa, por estar en manos de la justicia; y este temperamento lo acepta el Consejo (fs. 71) cuando ordena seguir el sumario respecto a los otros cargos imputados al director. Quiere decir, entonces, que la Comisión de Asuntos legales, se pronunció sobre hechos que administrativamente no se habían investigado y sobre los que judicialmente no había pronunciamiento. Luego ¿en virtud de qué aconsejó la destitución de los maestros Sosa? ¿En virtud de un sumario administrativo? Pero, si éste quedó inconcluso. ¿En virtud del fallo de la justicia? Pero, si ésta aún no se había pronunciado.

La Comisión de Asuntos Legales, funda, pues, su dictamen: 1.° en la voz pública, 2.° en la prisión preventiva, 3.° en la declaración de algunos testigos. Mas la voz pública no puede servir para condenar a nadie; y en cuanto al 2.° y 3.° puntos, era precisamente la justicia la que debía dictaminar: es decir que era la voz de la justicia la que debía oirse y a la que la Comisión de Asuntos Legales, no esperó.

Demostrada, pues, la falta de fundamento del dictamen de la Comisión de Asuntos Legales y destruída por tanto la afirmación que formula, al decir que se "comprueba plenamente que la señora de Sosa golpeaba a la menor Romano" (posteriormente la sentencia del Juez absuelve a la inculpada, y en estos obrados no existen tales pruebas plenas) solo resta analizar los otros cargos formulados contra el director Sosa.

A este respecto, la Comisión de Asuntos Legales, pretende darles por aprobados, en forma tan débil, que de sus propias palabras despréndese la inconsistencia de su argumentación y la propia inseguridad de la Comisión en sus afirmaciones. En contra de lo que afirma el Inspector sumariante (corroborado por la Inspección General y el Asesor Letrado) y sin analizar los elementos de prueba acumulados, ni mencionar otros, dice aquella Comisión: "En cuanto a los demás cargos que se hacen contra el director, se comprueba por su propia declaración que un día de lluvia se trasladaron varias familias de las romerías a la escuela, donde se bailó". La sola enunciación del cargo en la forma en que lo presenta la Comisión de Asuntos Legales, bastaría para demostrar no sólo su inconsistencia sino su puerilidad; pero, además, de este, cabe señalar las pruebas agregadas por el sumariante, declaraciones de testigos y testimonios de la Policía que demuestran plenamente la inconsistencia del cargo denunciado; desde que no puede ocurrírsele a nadie que, por el hecho de que un director de escuela dé hospitalidad en su casa habitación a un grupo de familias sorprendidas por la lluvia y que, en tales circunstancias se haya bailado, pueda ello constituir ni siquiera falta leve.

"Son varios los padres que manifiestan que sus hijas han sido ofendidas con proposiciones deshonestas por parte del director. Si bien no existe prueba de ello, el número de declarantes deja una duda contra el acusado". dice, después la Comisión de Asuntos Legales. Es decir, que sin pruebas y con la existencia de la duda surgida de algunas declaraciones, preténdese de-

jar subsistente el cargo. Pero del estudio del sumario, resulta absolutamente infundado; así lo afirma también el sumariante y lo corrobora la Inspección General y el Asesor Letrado; y así se evidencia por las declaraciones y testimonios agregados. Pues de las treinta y tantas personas que deponen, sólo los cuatro denunciantes hacen la afirmación, y otros dos dicen que han oído pero que no les consta nada. Bastaría para demostrar la falta de seriedad del cargo, la simple circunstancia de que la denuncia de los padres se refiere a hechos que habrían ocurrido uno y dos años atrás y que se trataba de niñas casi todas de 10 años. ¿No es realmente asombroso que si hubieran existido aquellas inmoralidades del director, ninguno de los cuatro padres se hubiera presentado a denunciarlas inmediatamente, ante la autoridad escolar o ante la justicia local? La respuesta huelga. Pero aún hay más; uno de esos padres ha seguido mandando tres hijos (entre ellos, una niña) a la escuela; otro, dice que las inmoralidades no han pasado de palabras; el Comisario de Policía local, manifiesta en documento oficial (fs. 92) que nunca ha recibido denuncia alguna de ese género y que, por el contrario, dos de los padres denunciantes, (con motivo de una queja del director por las molestias y burlas de que le hacían víctima los hijos de aquellos) le han manifestado su extrañeza, por cuanto no tenían ninguna queja contra el director: y por último, otro de los denunciantes es padre de un ex portero, propietario de una casa que pretendía alquilar al Consejo y además, según lo declara, es acreedor del Sr. Sosa. ¿Será necesario insistir para demostrar más evidentemente la inconsistencia del cargo de inmoralidad que se formulaba?

Hay otro cargo más que la Comisión de Asuntos Legales deja como subsistente; refiriéndose a él dice así: "Lo mismo en cuanto a los sueldos de los porteros (se trata de uno solo) el señor director presenta algunos recibos, pero, a simple vista, no parecen idénticas las firmas que los suscriben con las que estamparan los acusadores en sus declaraciones". Resulta realmente aventurada la afirmación; pues, es curioso que dando por aceptados los comprobantes el inspector sumariante, habiendo intervenido a posteriori el Inspector General, el Asesor Letrado y el Tesorero del Consejo, ninguno haya formulado observación al respecto y que, la Comisión de Asuntos Legales, por simple suposición y sin intentar nueva prueba, infiera, de una simple observación, a prima facie, la comprobación del cargo. Mas si la Comisión de Asuntos Legales, creyó realmente que los recibos eran apócrifos, debió aconsejar que se pasara el asunto a la justicia, desde que de ser exacto, implicaría un delito penado por las leyes. No insistirá tampoco la Comisión que suscribe respecto de este cargo; pues, indudablemente, queda demostrada su falta de fundamento.

Ahora bien; posteriormente (Agosto 9 de 1920) — preséntase de nuevo el director señor Sosa y la maestra señora Lezama de Sosa, pidiendo reconsideración de su destitución y el pago de sus sueldos. Y, en esta ocasión el Consejo resuelve (Agosto 25 de 1920, fs. 146) reservar el pedido hasta el respectivo fallo de la justicia. Es decir, que, después de haber decretado la destitución, adopta el temperamento de esperar el fallo de la justicia; lo que significa un principio de reconocimiento del error cometido. En Enero 1.° de 1921, vuelve el señor

Sosa a presentarse, esta vez rogando que se le reincorpore a su puesto, y apela en su desesperación a razones de humanidad. Y a este pedido el H. Consejo de acuerdo también con el dictamen de la Comisión de Asuntos Legales, fundado en razones de humanidad resuelve: "Disponer que la Inspección General de Territorios proponga como maestro para un cargo vacante al señor Antonio B. Sosa, dando por compurgada su falta con el tiempo de destitución que lleva sufrida y siendo entendido que no podrá ascender sino después de tres años consecutivos de un buen concepto profesional". Resolución, como se ve, insólita, extraña al más elemental principio de derecho y sin precedentes en la administración escolar. Pues, evidentemente, al propio tiempo que levanta la pena de destitución impuesta, dando por compurgada la falta (falta que, por otra parte, no había existido, como queda demostrado) aplica una nueva pena rebajando la categoría del director Sosa y condenándolo contra toda prescripción reglamentaria, a no ascender en tres años.

Finalmente los maestros Sosa en su nota última, (Enero 18 de 1922, fs. 166) acompañan el testimonio de la sentencia del Juez, por la que se absuelve definitivamente a la señora María E. Lezama de Sosa, declarando por consiguiente su inocencia e inculpabilidad en el proceso que se le seguía.

Señor Presidente:

La Comisión de Sumarios, juzga que ha dejado claramente demostrado que existen méritos suficientes para haber procedido a la revisación de lo actuado en este expediente y para la reconsideración de las medidas adoptadas; tanto por los fundamentos expuestos, de los que se evidencia que la resolución del H. Consejo por la que se destituyó al director don Antonio B. Sosa y a la maestra doña María E. Lezama de Sosa no ha sido adoptada en rigor de justicia, por cuanto ella se fundamentó en un dictamen erróneo e inconsistente, como también por el hecho, notoriamente fundamental, de la presentación de los testimonios judiciales de fs. 126 y 162, por los que *se sobresee definitivamente al señor Antonio B. Sosa por no existir mérito para su proceso, y se absuelve definitivamente a la señora María E. Lezama de Sosa.*

En mérito, pues, a todo lo expuesto y considerando: Que la resolución del H. Consejo, de Junio 30 de 1920, por la que se destituyó al director Sr. Antonio B. Sosa y a la maestra Sra María E. Lezama de Sosa, no está debidamente fundamentada y, por tanto, no ha sido dictada en rigor de justicia;

Que la gravedad e importancia de los perjuicios morales y materiales que aquella resolución ha comportado para los recurrentes, exigen una medida de justicia reparadora, amplia e inmediata;

Que teniendo en cuenta que el H. Consejo, por la resolución de Mayo 2 de 1921, ya había reincorporado al Sr. Antonio B. Sosa — aunque con una categoría inferior a la que tenía adquirida — levantando así los efectos de destitución; y

Que, teniendo presente, además, que el director Sr. Sosa y la maestra Sra. María E. Lezama de Sosa, tienen prestados a la institución primaria más de diez años, de servicios muy bien calificados y sin ningún antecedente desfavorable en su foja profesional;

La Comisión de Sumarios aconseja la siguiente resolución;

1.° Dejar sin efecto la resolución de Junio 30 de 1919, por la que se destituyó de sus cargos al director de la escuela n.° 75 de Caleufú, Pampa, Don Antonio B. Sosa y a la maestra de primera categoría de la misma, Doña María Esther Lezama de Sosa;

2.° Disponer que la Inspección general de Territorios, proponga de inmediato la ubicación de los mencionados director y maestra. en una escuela vacante, de la misma categoría y condiciones de la que dirigían;

3.° Dejar constancia en la foja de servicios de los mencionados maestros, que la causa a que se refiere este expediente, no afecta su concepto y buen nombre profesionales;

4.° Ordenar la liquidación y pago de la diferencia de sueldos que corresponden a Dn. Antonio B. Sosa como Director de escuela elemental, desde el 1.° de junio de 1921. Comisión de Sumarios, Abril 18 de 1922. — Raúl Artigas Vidal — Eloy Fernández Alonso — Juan C. Allievi.

Resolución

Buenos Aires, Abril 22 de 1922.

El Presidente Provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad conferida por decreto del P. E. de la Nación, de fecha Diciembre 16 del año ppdo., y de acuerdo con lo informado por la Comisión de Sumarios,

RESUELVE:

1.° Dejar sin efecto la resolución de Junio 30 de 1919 por la que se destituyó de sus cargos al director de la escuela n.° 75 de Caleufú (Pampa). don Antonio B. Sosa y a la maestra de 1ra. categoría de la misma doña María Esther Lezama de Sosa.

2.° Disponer que la Inspección General de Territorios proponga de inmediato la ubicación de los mencionados Director y maestra, en una escuela vacante, de la misma categoría y condiciones de la que dirigían.

3.° Dejar constancia en la foja de servicios de los mencionados maestros, que la causa a que se refiere este expediente, no afecta su concepto y buen nombre profesionales.

4.° Ordenar la liquidación y pago de la diferencia de sueldos que corresponden a Don Antonio B. Sosa director de escuela elemental, desde el 1.° de Junio de 1921.

Comuníquese por Inspección General de Territorios, anótese en la misma, Estadística, Dirección Administrativa, a donde se pasa a sus efectos, Comisión de Sumarios y vuelva. — JORGE A. BOERO — *Pablo A. Córdoba.*

OBRAS EN EL INSTITUTO BERNASCONI

Exp. 15779. — I. 1921.

Informe del Jefe de la Oficina Judicial y del Abogado Asesor.

Señor Presidente:

Para mayor claridad del estudio de este asunto esta Comisión va a considerar por separado cada uno de los puntos que, a juicio suyo, deben ser debidamente aclarados.

Dichos puntos pueden ser concretados en la siguiente forma:

1.°—¿Ha existido falta de previsión al sacar a licitación las obras sin haberse verificado, en forma, las condiciones del terreno en que iba a levantarse el edificio?

2.° — ¿Habría sido necesario llegar en la cimentación de mampostería en la forma contratada, a la profundidad a que se hace referencia por el director y el contratista de la obra?

3.° — ¿Ha podido legalmente el Arquitecto Director de la obra, sin previa resolución del Consejo ordenar el cambio de cimentación contratada y en este caso, ha debido el contratista acatar esa disposición?

4° — En el supuesto a que se refiere el punto 2.° ¿se ha consultado los intereses del Consejo al cambiar la forma de cimentación contratada por él de hormigón armado que la ha suplantado?

5.° — Los certificados provisorios expedidos y que corren agregados, ¿reunen los requisitos legales?

6.° — ¿Cuál es la situación del Arquitecto Director de la obra teniéndose presente que es, a la vez, Director General de Arquitectura del Consejo?

7.° — Obras que importan una modificación a las bases del contrato ¿se han aplicado a dichas obras en los certificados que se elevan, precios preestablecidos en los presupuestos aceptados?

Punto 1.° — De las propias constancias de este expediente surge en forma clara la falta de previsión en que ha incurrido la D. de Arquitectura del H. Consejo al hacer el presupuesto oficial de la obra, desconociendo la naturaleza del terreno, pues así se desprende del hecho de que, según el informe del mismo Arquitecto director de la obra que corre a fs. 8 a 13 la tierra en condiciones de soportar los cimientos se ha encontrado a una profundidad que ha variado entre 9.05 metros y 3.45 metros, dando como término medio 6.25 metros, no habiéndose podido asentar los cimientos en ninguna parte a la profundidad de 1.50 metros, calculado en el presupuesto que sirvió de base para la licitación, como término medio para asentarlo.

Punto 2.° — Sobre este punto solo se cuenta con la afirmación del contratista y del arquitecto director de la obra, pues no existe otro control; falla que se advierte igualmente, en los certificados provisorios, que se elevan para su pago, en los cuales falta la visación de la Dirección General de Arquitectura (Dep. Nacional de Ingenieros) que establece la ley de Obras Públicas.

Esta falta de control débese principalmente, a la situación en que se encuentra el arquitecto director de la obra, que a la vez es Director

General de Arquitectura, punto de que nos ocuparemos más adelante.

Punto 3.° — El convenio de que nos ocupamos constituye un contrato bilateral que como tal, solo puede ser modificado o alterado por mutuo consentimiento de las partes contratantes que lo son: El Consejo Nacional de Educación y el contratista.

El cambio en el sistema de cimentación de que tratamos, es indudable que implica una modificación que importa una alteración fundamental de las bases y pliego de condiciones de conformidad con las cuales se contrató la obra, bases y pliego que forman parte integrante del contrato y a cuyas cláusulas deben ceñirse las partes contratantes como a la ley misma (art. 1197 del Código Civil).

¿Ha podido el Arquitecto Director de la Obra ordenar esta modificación?

No siendo una de las partes contratantes, si no un mero representante del H. Consejo, a quien en su carácter técnico se le ha confiado la dirección y vigilancia de las obras para que ellas se cumplan dentro de lo contratado, no puede considerársele habilitado para disponer por sí la realización de obras que implican alterar las condiciones del mismo contrato y con mayor razón si se tiene presente la magnitud de las mismas.

¿Ha debido el Contratista acatar esta orden, dada por el Arquitecto Director de la Obra?

Evidentemente no.

El contratista no ha podido ignorar las condiciones del contrato y su naturaleza, como así tampoco que la misión encomendada al Arquitecto Director, no lo facultaba para impartir órdenes que importaban alteraciones al contrato, sin previa resolución de la otra parte contratante, que lo es el Consejo Nacional de Educación, por lo que y sin mediar esa resolución previa, no ha podido considerarse habilitado para realizar esas obras fuera de las estipulaciones del contrato, a cuyas cláusulas ha debido ajustar sus procederes, de acuerdo con el ya mencionado artículo 1197 del Código Civil, ni aun en el caso de que dicha orden le hubiera sido dada por escrito, como lo afirma; órdenes con las cuales solo debe conformarse cuando con ellas no se modifiquen las bases del contrato como asi lo estatuye en forma expresa el art. 35 de la Ley de Obras Públicas.

Punto 4.° — De la misma pregunta fluye en forma acabada que este punto solo puede ser considerado bajo su faz técnica y dilucidado por un estudio previo realizado por personas capacitadas en la materia.

Punto 5.° — Los certificados expedidos hasta la fecha por el Arq. Director de la Obra, carecen del requisito indispensable que la ley establece para estos documentos, cual es el visto-bueno del Departamento de Ingenieros, para el Consejo, su Dirección Gral. de Arquitectura arts. 55 y 56 de la ley de Obras Públicas.

La intervención de esa Dirección técnica tiene el objeto de ejercer una fiscalización o control sobre los actos de los agentes del Fisco que intervienen en la ejecución de las obras, control que debe ser **técnico,** en primer lugar, para la seguridad fiscal de que los cómputos de los certificados se refieren a obras ejecutadas, y asimismo, bien ejecutadas, con arreglo a las especificaciones del contrato, y que no se realiza debido a la circunstan-

cia de que el Señor Waldorp ejerce a la vez, las funciones de Director de la Obra y de Director General de Arquitectura, Oficina esta que sería la indicada para proceder a la visación de esos certificados.

Punto 6.º — La situación en que se encuentra el Arquitecto Director de la Obra Señor Juan Waldorp (h.) que conserva su cargo de Director General de Arquitectura del Consejo, es manifiestamente irregular.

Esta dualidad de funciones impide, como se ha dicho al tratar el punto anterior, el que en la expedición de los certificados provisorios se cumplan los requisitos legales, por una parte, y, por otra, que las obras que se ejecutan carezcan del control exigido por la ley.

A mayor abundamiento, esta Comisión se remite al dictamen producido con fecha 21 de Febrero ppdo., por el Sr. Asesor Letrado Dr. Artigas Vidal, que ha tenido oportunidad de conocer el otro miembro de esta Comisión Dr. Eduardo Guien y con el que está en un todo de acuerdo.

En el referido dictamen, este punto ha sido considerado en toda su extensión.

Punto 7.º — A las obras de los cimientos de hormigón armado para la bases de las columnas de hierro, sostiene el Arquitecto Director que le es aplicable el precio unitario previsto en la partida N.º 60 del Presupuesto que se refiere a las "vigas de hormigón armado para los pisos de madera".

CONSIDERANDO:

a) Que las comprobaciones hechas contradicen la afirmación del Arquitecto Director de la Obra de fs. 8, de que en oportunidad se efectuaron "algunas" perforaciones que permitieron con cierta exactitud "apreciar las condiciones del subsuelo para llegar a la capa de tierra conveniente para asentar los cimientos, lo que acusa una falta de previsión, que no se justifica con las razones de economía que dicho Señor Arquitecto aduce para explicarlas, lo que ha traído como consecuencia la realización de una mayor cantidad de obras que representan un considerable desembolso, que por el monto a que se lo hace ascender habría existido verdadera conveniencia en que la necesidad de su realización hubiera sido conocida, aproximadamente, por el Consejo en la oportunidad en que se contrató la obra.

b) Que sobre el contenido de los puntos 2.º y 4.º se requiere una información de técnicos que verifiquen los extremos a que los mismos se refieren, información que, por razones obvias no debe encomendarse a la Dirección General de Arquitectura de esta Repartición, dado que el personal que la compone es subalterno del Arquitecto director de la obra en su carácter de Director General de Arquitectura y por lo tanto Jefe de esa Oficina; que ante la situación de hecho creada, correspondería se solicitara la información premencionada, de

una autoridad técnica extraña que bien podría ser la Dirección General de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas, cuya intervención cabría pedirse de acuerdo con lo que establece el art. 61 de la Ley 1420 y lo que estaría conforme con el procedimiento seguido con la denuncia presentada por el Señor Kinbaun sobre adjudicación del esqueleto metálico de la misma obra, asunto que fué pasado a dicha dirección que lo tiene a su estudio.

c) Que esta intervención de una autoridad técnica extraña debe también requerirse para que legalice, visándolos, los certificados provisorios expedidos por el Arquitecto Director de la obra de trabajos realizados dentro de las estipulaciones del contrato, y que no hayan sido excedidas ni modificadas.

d) Que de conformidad con las consideraciones hechas al tratar el punto 6.°, se impone, como de imprescindible necesidad, que desaparezca la situación de dualidad en que se encuentra el director de la obra, que a la vez, es Director General de Arquitectura del Consejo.

e) Que la misma intervención de que se habla en el párrafo c), se requiere con respecto al punto 7.°, teniendo presente que el señor arquitecto Waldorp reitera a fs. 39 que, a su juicio, debe considerarse el trabajo como ejecutado a precio ya previsto en el contrato, lo que no surge en forma clara atento a que el precio que se aplica no corresponde a la leyenda de la Partida N.° 60 del presupuesto, que dice: "Vigas de hormigón armado bajo los pisos de madera de los locales 2, 4 y 33" y lo que aparece distinto de "Cimientos de hormigón armado para las bases de las columnas de hierro" como se expresa en los certificados.

No se ha justificado la igualdad del precio de este último trabajo al de las "vigas de hormigón armado" a que se aplica el presupuesto oficial, y la certificación no puede hacerse sin ese requisito, seguido de la aprobación del H. Consejo, atento a que estas obras importan una modificación a las estipulaciones del contrato, del cual forma parte integrante el presupuesto aceptado.

Por todo lo expuesto esta Comisión aconseja la siguiente resolución.

1.° Que a los efectos de los considerandos a), b), c) y e), corresponde se pasen estas actuaciones a informe de una autoridad técnica, extraña al Consejo Nacional de Educación, de conformidad a lo ya expresado al tratar cada uno de estos puntos.

2.° Que se deje sin efecto, la resolución de 22 de junio 1921, por la que se encomendó la dirección del "Instituto Bernasconi" al señor Juan Waldorp (h) desligándolo de todo otro trabajo de su oficina, y disponer que se haga cargo, nuevamente, de su puesto de Director General de Arquitectura.

3.° Que para lo sucesivo, se proceda, para la certificación de

las obras, de acuerdo con lo prescripto por los artículos 55 y 56 de la Ley de Obras Públicas. — Buenos Aires, Abril 24 de 1922. — *Eduardo Guien.* — *Raúl Artigas Vidal.*

Resoluciones

I

Exp. 15779-1-921.

Buenos Aires, Abril 24 de 1922.

Vistas las consideraciones que fundan el dictamen de la Comisión de Letrados que precede, y de conformidad con las conclusiones a que en el mismo se llega, el Presidente Provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la autorización conferida por decreto del P. E. de 16 de Diciembre ppdo.

RESUELVE:

1.° — Solicitar del Ministerio de Obras Públicas de la Nación, que por intermedio de su Dirección General de Arquitectura se sirva informar ampliamente sobre cada uno de los puntos contenidos en la primera parte de la resolución aconsejada en el dictamen de dicha Comisión y que corre a fs. 65 y 65 vuelta.

2.° — Dejar sin efecto la resolución de 22 de Junio de 1921 por la que se encomendó la dirección del "Instituto Bernasconi" al señor Juan Waldorp (hijo), desligándolo de todo otro trabajo de su oficina y disponer que de inmediato se haga cargo nuevamente de su puesto de Director General de Arquitectura, pasando el señor Alberto Gelly Cantilo que actualmente lo reemplaza, a ocupar su cargo de Inspector General de Arquitectura, y cesando en sus funciones el señor E. Repetto, que a su vez reemplaza a este último.

3.° — Que para lo sucesivo se proceda para la certificación de las obras de acuerdo con lo prescripto por los artículos 55 y 56 de la Ley de Obras Públicas.

Remítase la nota de estilo acompañando los antecedentes números 15779-1-921. — JORGE A. BOERO. — *Pablo A. Córdoba.*

II

Buenos Aires, Abril 24 de 1922.

Visto el precedente dictamen del Señor Asesor Letrado y en atención a que por expediente aparte han sido considerados y resueltos algunos de los puntos que comprende,

El Presidente provisorio del Consejo Nacional de Educación, en uso de la facultad que le confiere el decreto del P. E. de fecha 16 de Diciembre ppdo.,

RESUELVE:

Suprimir la partida de quinientos pesos ($ 500.00) m|n mensuales que se liquida por concepto de alquiler de la Oficina de Arquitectura del "Instituto Bernasconi", disponiéndose que el per-

sonal que en ella presta servicios sea ubicado en la misma obra en algún local que al efecto deberá habilitarse.

OBRAS EN OFICINAS DEL CONSEJO

Informe del Jefe de la Oficina Judicial

Expediente 2950 P. 1921.

Señor Presidente:

Las presentes actuaciones han sido originadas con motivo del arreglo de los despachos de la Presidencia, Secretaría Privada, Secretaría General, y despacho de los Vocales del H. Consejo.

De su estudio resulta, que las obras se han ejecutado violando las disposiciones más elementales que deben siempre tenerse presente al realizar trabajos de esta naturaleza e importancia en las reparticiones nacionales.

Así tenemos:

1.° — Que se ha empezado por dar órdenes verbales para que se practicaran estos trabajos (fs. 70 vta y 71), los que fueron presupuestados también verbalmente (fs 67 y vta) contrariándose así las reglas del derecho administrativo.

2.° — Que la Presidencia ha prescindido del Consejo, al decretar gastos que sólo éste le correspondía ordenar de acuerdo con lo estatuído por la ley de Educación Común, N.° 1420 en sus Artículos 57, Inciso 3.° y 65 Inciso 3.°

3.° — Y por último, que ascendiendo el importe de las obras ejecutadas, a la suma de $ 5.201.33 moneda nacional, han debido contratarse previa licitación pública (art. 3.° de la Ley de Obras Públicas y arts. 32 y 33 de la Ley de Contabilidad).

En presencia de esta serie de transgresiones de orden legal y administrativo, el Abogado que suscribe es de opinión que V. H., antes de decretar el reintegro que se solicita, debe pasar el presente expediente a dictamen de la Contaduría General de la Nación, que es quien por imperio de la Ley tiene a su cargo el examen y juicio de las cuentas de la Administración, o inversión de los caudales de la Nación. art. 52 de la Ley de Contabilidad y Art. 79 de la Ley N.° 1420. Oficina Judicial, abril 8 de 1922. — *Eduardo Guién.*

RESOLUCIÓN

Buenos Aires, Abril 24 de 1922.

Vistas las presentes actuaciones originadas con motivo del arreglo de los despachos de la Presidencia, Secretaría Privada, Secretaría General y de los señores Vocales del H. Consejo de cuyo estudio por el señor Abogado Jefe de Oficina Judicial resulta que las mencionadas obras se han ejecutado violando las disposiciones más elementales que deben tenerse siempre presente al realizar trabajos de esta naturaleza e importancia en las Reparticiones Nacionales, y

CONSIDERANDO:

Que se ha empezado por dar órdenes verbales para que practiquen estos trabajos (fs. 70 y 71) los que fueron presupuestados también verbalmente (fs. 67 y vta.) contrariando así las reglas del derecho administrativo.

Que la Presidencia ha prescindido del Consejo al decretar gastos que sólo a éste le corresponde ordenar, de acuerdo con lo estatuído por la Ley de Educación Común N.° 1420 en sus artículos 57 inciso 3.° y artículo 65 inciso 3.°.

Que por el hecho de que las obras ejecutadas ascendían a la suma de *cinco mil doscientos un pesos* con *treinta y tres* centavos moneda nacional (5.201.33) han debido contratarse previa licitación pública (art. 3.° de la Ley de Obras Públicos y art. 32 y 33 de la Ley de Contabilidad).

El Presidente Provisorio del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo con lo aconsejado precedentemente por la citada Oficina Judicial y en uso de la facultad conferida por decreto del Poder Ejecutivo de 16 de Diciembre del año ppdo.

RESUELVE:

Pasar las presentes actuaciones a dictamen de la Contaduría General de la Nación, que es quien por imperio de la ley tiene a su cargo el examen y juicio de las cuentas de la Administración e inversión de los caudales de la Nación. (Art. 52 de la Ley de Contabilidad y art. 79 de la Ley 1420). Comuníquese y cúmplase. — JORGE A. BOERO. — *Pablo A. Córdoba.*

PUNTOS DE BONIFICACION A INSCRIPTOS EN CURSOS DE PROFESORADO

Buenos Aires, Abril 19 de 1922.

Circular N.° 59.

Señor Presidente del Consejo Escolar...

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente comunicándole para su conocimiento y efectos, la resolución adoptada en la fecha, que dice así:

1.° — "Manifiéstese a la oficina de Estadística en respuesta a su consulta formulada en nota de 8 de marzo ppdo., que la resolución de 20 de diciembre último, debe ser interpretada en la forma indicada por la misma, es decir, que debe acordarse un punto de bonificación por antigüedad en sus gestiones a aquellos aspirantes que comprueben estar inscriptos como estudiantes del profesorado normal, término que empezará a contarse desde su iniciación en los referidos estudios.

2.° — Establecer que si un aspirante deja sus estudios del profesorado, perderá los puntos de bonificación que por tal concepto se le haya concedido, a fin de evitar las inscripciones en el profesorado al solo efecto de obtener puntos, lo que desvirtuaría los buenos propósitos de la expresada resolución. — Saludo a Vd. atte. — JORGE A. BOERO. — *Pablo A. Córdoba.*

AVISOS DE LICITACION

I

Exp. 3.689.—E|922.

Buenos Aires, abril 6 de 1922.

Llámase a licitación pública hasta las 14 horas de 10 de mayo próximo, para la impresión de la revista "El Monitor de la Educación Común". Datos en Dirección Administrativa, Rodríguez Peña 935. — *El Secretario General.*

II

Exp. 15.909.—6.º|921.

Buenos Aires, abril 10 de 1922.

Llámase a licitación pública hasta el 17 de mayo próximo a las 17 horas, para la provisión y colocación de artefactos eléctricos en la escuela "Carlos Pellegrini" del Consejo Escolar 6.º. Datos en la Dirección Administrativa, Rodríguez Peña 935. — *El Secretario General.*

III

Exp. 4214—B|917.

Buenos Aires, abril 12 de 1922.

Llámase a licitación pública hasta el 31 de mayo de 1922, a las 14 horas, para el arrendamiento por cinco años de una chacra compuesta de 18 hectáreas, 97 áreas, 33 centiáreas, con poblaciones, arboledas, etc., que posee esta Repartición en la ciudad de Tandil (Provincia de Buenos Aires).

Datos en la Oficina Judicial del H. Consejo, calle Tucumán 1152, Capital Federal, todos los días hábiles de horas 12 a 18, con excepción de los sábados que deberán solicitarse de 9 a 12. — *El Secretario General.*

IV

Exp. 9.975—D|921.

Buenos Aires, abril 17 de 1922.

Llámase a licitación pública, hasta las 15 horas del 19 de mayo próximo, para la adquisición de ropa y calzado con destino a los niños pobres de las escuelas de la Repartición.

Datos en Dirección Administrativa, Rodríguez Peña 935. — *El Secretario General.*